

München, 1960.

Entstehung und Entwicklung des
Güterbegriffes in der Pädagogik
Otto Willmanns

Franz Moritz



Digitized by the Internet Archive
in 2026

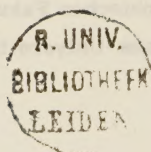
**ENTSTEHUNG UND ENTWICKLUNG DES GÜTERBEGRIFFES
IN DER PÄDAGOGIK OTTO WILLMANNS**

I N A U G U R A L - D I S S E R T A T I O N

**zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München**

**vorgelegt von
Franz Moritz
in München**

1960



Gutachter : Herr Prof. Dr. Fritz Stippel
Referent : Herr Prof. Dr. Martin Keilhacker
Tag der mündlichen Prüfung : 28. 7. 60

GLIEDERUNG:

	Seite
Einleitung	1
§ 1 Die pädagogische Explikation des Güterbegriffes in der Vorlesung von 1872	2
I. Hinführung zum Güterbegriff	4
A. Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik	6
B. Verhältnis der Pädagogik zur Ethik	13
C. Willmanns Definition der Erziehung	19
1. Der Aspekt der Gemeinschaft in der Definition	19
2. Der Aspekt des Gutes in der De- finition	24
II. Die einzelnen Güter der Gesittung	29
A. Die Sprache	30
B. Die Tradition	34
C. Die Religion	38
D. Sitte und sittliche Lebensordnung	48
E. Wissen und Können	54
F. Rückblick und kritische Sichtung des Kulturbegriffes	58
§ 2 Die Assimilation der Güter der Gesittung	66
1. Kapitel: Begriff der Erziehung	68
A. Unabsichtliche Assimilation	68
B. Absichtliche Assimilation	70
C. Absichtliche Assimilation und Ausbildung ...	74
D. Absichtliche Assimilation als Erziehung ...	76
I. Die objektive Seite der Erziehung	78
II. Die soziale Seite der Erziehung	79
III. Die subjektive Seite der Erziehung	83
IV. Zusammenschau	97

2. Kapitel: Bedingungen der Erziehung	100
3. Kapitel: Die Erziehungstätigkeiten	110
Zusammenfassung und Ergebnis der bisherigen Untersuchung	126
 § 3 Die pädagogische Explikation des Güterbegriffes vor dem Jahre 1872	134
A. Die Pädagogischen Vorträge von 1869	135
I. Die Betonung der subjektiven Seite der Erziehung in der Pädagogik Zillers	140
II. Die Betonung der subjektiven Seite der Erziehung in den Pädagogischen Vorträgen	169
III. Kritik der Ansicht Hendlmeiers in bezug auf Ziller und Willmann	172
B. Der Zeitraum von 1869 - 1872	178
 § 4 Der Güterbegriff vom Jahre 1872 an	189
A. Herkunft des Güterbegriffes in der Vorlesung von 1872	190
I. Hinweise in der Vorlesung auf Schleier- macher	190
II. Gegenüberstellung Schleiermachers und Willmanns	192
III. Ergebnis	205
B. Der Güterbegriff der Vorlesung von 1873	206
I. Einflüsse auf den Güterbegriff	206
II. Ergebnis	210
III. Rückblick auf die bisherige Entwicklung des Güterbegriffes bei Willmann	210
IV. Kontroverse im Hinblick auf den Güterbe- griff um Lorenz v. Stein	215

	Seite
C. Der Güterbegriff in der Vorlesung von 1875	220
I. Darstellung des Inhalts in bezug auf den Güterbegriff	221
II. Ergebnis und Stand des Problems	229
III. Stellungnahme zur Kontroverse um Lorenz v. Stein	232
D. Der Güterbegriff in der Didaktik	238
I. Der Güterbegriff im besonderen	239
1. Vertikale Einteilung der Güter	239
2. Horizontale Einteilung der Güter	252
II. Der Güterbegriff im allgemeinen	260
1. Der Bildungsgehalt	260
2. Der Bildungsgehalt in seiner Hingebordnetheit auf die Seelenkräfte	266
III. Zusammenfassung. Der Güterbegriff als Maßstab für Individuum und Gemeinschaft . .	271
E. Der Güterbegriff in der Zeit nach der Didaktik . .	279
I. Der Güterbegriff als Grundlage normativer Pädagogik	279
II. Weitere Entwicklung des Güterbegriffes . . .	283
1. Historisch-philosophische Begründung. .	283
2. Metaphysische Begründung	284
Abschluß	292
Anhang:	
Anmerkungen	I
Abkürzungen	XVIII
Literaturverzeichnis	XIX

EINLEITUNG.

Die vorliegende Arbeit hat eine Untersuchung des Güterbegriffes zum Gegenstand, wie ihn Otto Willmann (1839-1920) ¹⁾ verstanden hat.

Keine der bisherigen literarischen Arbeiten, die sich näher mit Willmann auseinandersetzen, ließ den Güterbegriff unerwähnt, wenn auch eine spezifische Behandlung des Güterbegriffes selbst noch nicht geboten wurde.

Dies soll in vorliegender Untersuchung unternommen werden.

Der Umstand, daß der Güterbegriff bei Willmann eine Entwicklung durchmachte, bestimmt den Verlauf und die Gliederung unserer Arbeit.

Es geht uns darum, diese Entwicklung darzustellen und die dem Güterbegriff zugrunde liegende Problematik sichtbar zu machen.

Diese Problematik ist bei Willmann zunächst eine pädagogische und soll als solche gezeigt werden. Willmann stellte sie erstmals in bisher nicht veröffentlichten pädagogischen Vorlesungen dar, die für diese Arbeit eingesehen werden konnten.

Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit, die einschlägigen Partien dieser Vorlesungen in einer Breite darzubieten, die einen authentischen Vergleich ermöglicht und eine Beurteilung der von uns gezogenen Folgerungen zuläßt.

§ 1.

DIE PÄDAGOGISCHE EXPLIKATION DES GÜTERBEGRIFFES
IN DER VORLESUNG VON 1872.

In einer autobiographischen Skizze ²⁾ weist Willmann auf pädagogische Vorlesungen der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts hin, in denen er den Güterbegriff behandelte.

Diese Vorlesungen sind, soweit uns die bisherigen Quellen zugänglich waren, der erste größere Zusammenhang, in welchem Willmann seinen Güterbegriff vorstellt. Deshalb soll mit dem Güterbegriff dieser Vorlesungen begonnen werden.

Diese Vorlesungen befinden sich zur Zeit in der Obhut von Dr. Bitterlich-Willmann, der den literarischen Nachlaß Otto Willmanns von Prof. Wenzel Pohl aus Wien nach Freiburg i. Br. überkommen hat, und freundlicherweise die Transkriptionen der Vorlesungen seines Großvaters zur Einsichtnahme zur Verfügung stellte, wofür auch an dieser Stelle herzlich gedankt sei.

Die erste pädagogische Vorlesung Otto Willmanns an der Universität in Prag begann am 23. April 1872 und trug den Titel: "Erziehung als Überlieferung der Kulturgüter".

Welche Kulturgüter im einzelnen Willmann behandelte, soll an Hand dieser Vorlesung dargestellt werden.

Der Ausdruck "Pädagogische Explikation" soll folgendermaßen verstanden werden:

In der Philosophie spricht man von der Explikation eines Begriffes und meint damit die Ausfaltung, Entfaltung seines Bedeutungsgehaltes im Vergleich und im Zusammenhang mit anderen Begriffen desselben Problemkreises. Analoges soll hier mit dem Güterbegriff auf pädagogischem Gebiet geschehen.

Der Güterbegriff ist bei Willmann nicht einfach da, sondern hat seine problemgeschichtliche Entstehung, der in dieser Arbeit nachgegangen werden soll.

Zunächst soll dies auf dem pädagogischen Gebiet geschehen, in zweiter Linie auf dem philosophischen, welches der Hintergrund und Wurzelboden zu jenem ist.

Die beiden Prager Vorlesungen von 1872 und 1873 ³⁾ stützen sich zwar schon auf den Güterbegriff, wie wir im Folgenden darzulegen haben, geben aber durch ihren Inhalt und die Art ihrer Bewältigung Aufschluß über die "Genealogie", die Abstammung dieses Begriffes. Hierbei werden Willmanns geistige Väter sichtbar, besonders Herbart, dessen Problematik deshalb soweit mitherangezogen wird, als es unser Thema nötig erscheinen läßt; denn - um zur Begründung dieses Vorgehens ein Ergebnis der Arbeit vorwegzunehmen - das Anliegen des Güterbegriffes wurde für Willmann gewissermaßen erst sichtbar und brennend auf dem Hintergrund des Herbartschen "Psychologismus". Deshalb muß dieser mit ins Spiel gebracht werden, wozu gerade die oben genannten beiden Prager Vorlesungen geeignet erscheinen, weil sie erstmals im Zusammenhang die Problematik darlegen ⁴⁾, die ihre weitere Klärung in späteren Jahren finden wird, was sich jeweils in Willmanns Werken niederschlägt, was ebenfalls im Fortgang der Arbeit aufgezeigt werden soll.

I. HINFÜHRUNG ZUM GÜTERBEGRIFF:

Es geht Willmann in der Vorlesung von 1872 um die allgemeine Pädagogik, um ihren wissenschaftlichen Charakter.

Nach der Einleitung untersucht er das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie und Ethik, um zu einer umfassenden Definition des Erziehungsbegriffes zu kommen.

Für die wissenschaftliche Durchdringung der Pädagogik sieht Willmann Vorarbeiten geleistet durch die mittelalterlichen Universitäten (besonders in Theologie und Rhetorik) ⁵⁾, durch die Bewegung des Humanismus im 16. Jahrhundert, durch Comenius im 17. Jahrhundert und im 18. Jahrhundert durch Theologen (wie Francke und Buddeus), Philologen (wie Gesner, Seibt, F. A. Wolf) und Philosophen (besonders Kant) ⁶⁾.

Dann fährt Willmann fort: "Die feste Einführung der Pädagogik unter die philosophischen Disziplinen ist das Verdienst von Joh. Fr. Herbart. Wie Herbarts erstes Buch ein pädagogisches ist, das ABC der Anschauung ⁷⁾, so war auch sein erstes Kolleg, welches er 1803 in Göttingen las, ein solches. Schon in Göttingen begründete er eine pädagogische Gesellschaft, aus der Diessen, Thiersch, Kohlrausch hervorgegangen sind. In Königsberg schuf er, unterstützt durch den damaligen Rat im Unterrichtsministerium W. v. Humboldt das pädagogische Seminar, in welchem seine Vorlesungen durch Colloquien, aber auch durch praktische Übungen an einer eigens geschaffenen Anstalt, der Übungsschule, beleuchtet und unterstützt wurden." ⁸⁾

Mit einem Blick in seine Gegenwart beschließt Willmann diesen kurzen Rückblick in die Geschichte der Pädagogik, wie folgt:

"Seitdem ist die philosophische Erziehungslehre wiederholt tradiert worden. So von Rosenkranz in Königsberg, Thaulow in Kiel, von beiden im Sinne der Hegelschen Philosophie, von Trendelenburg und Beneke in Berlin; am wirksamsten von Anhängern der

Herbartschen Schule: von Waitz in Marburg, Strümpell in Dorpat, Stoy in Jena, Ziller in Leipzig. Von beiden letzteren wurde auch die praktische Seite in Betracht gezogen ... " 9) .

"So fehlt es an Anknüpfungspunkten und Vorarbeiten nicht", fährt Willmann fort. "Aber wir dürfen auch nicht die Hindernisse übersehen, welche sich diesen Bestrebungen entgegenstellen und von je entgegengestellt haben" 10) . Er meint damit "die landläufigen, oberflächlichen Auffassungen der Erziehung", wozu "die praktischen Sorgen und der Lärm des Erziehungsgeschäftes" 11) hinzukommen.

Zum "Lärm des Erziehungsgeschäftes" sagt Willmann:

"Der Lärm des Lebens tönt herüber. Die Erziehung soll dem Staate Bürger geben, der Kirche gläubige Christen, dem Leben praktische Menschen, den Familien Stützen. Wo immer neue Ideen, Pläne, Hirngespinnste auftreten, sie trachten die Erziehung für sich zu gewinnen; sie wird jedem Weltverbesserer und Zukunftsträumer der Hebel seiner Unternehmungen. Die Zwistigkeiten der großen Gemeinschaften des Lebens, des Staates und der Kirche und andere, dringen in die Stätten der Erziehung - die platte Mittelmäßigkeit drängt sich vor, übertreibt die Streitpunkte, verwirrt die Fragen, füllt Märkte mit ihren elenden Produkten ... Wohlgesinnte wollen helfen durch Experimentieren, Organisieren aller Art: aber sie fassen die Sache von ganz verschiedenen Enden an: Die Gymnasialpädagogik weiß und will nichts wissen von der Bildung der frühen Jugend; ihr beginnt die Erziehung erst mit Latein; die Volksschulpädagogik weiß von den höheren Studien nichts, ihr ist der Mensch fertig, wenn er aus der Volksschule tritt" 12) .

Aus dieser herben Zeitanalyse folgert Willmann:

"Unter solchen Umständen tut doppelt not: wissenschaftliche Be-

sinnung über die Fragen und Gegenstände, die hierher gehören".

Zugleich hält er aber auch gegenüber einem übereilten Optimismus die Bemerkung für angebracht:

"Aber auf ein schnelles In-das-Werk-Setzen ihrer Resultate ist mitnichten zu hoffen: schon darum nicht, weil diese Resultate schwer zu erringen und ohne Vorstudien kaum zu verstehen sind." 13)

"Diese wissenschaftliche Besinnung" heißt es weiter, "kann nur die Philosophie geben: Wenn es eine Wissenschaft der Erziehung gibt, so ist sie eine philosophische; sie basiert aber auf Psychologie und der praktischen Philosophie." 14)

A. Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik:

Das beweist Willmann folgendermaßen:

Eines scheint ihm sicher, ganz gleich, wie man den Erziehungsbegriff faßt: "Ein Merkmal wird er in jedem Falle haben müssen: Die Erziehung fordert eine Einwirkung auf Menschen ... beziehen aber wird sich jede Einwirkung auf das körperliche und geistige Leben.

Die erziehende Einwirkung auf den Körper mag man nun mehr oder weniger betonen; aber schlägt man sie selbst hoch an: ungleich umfassender und tiefer greifend ist die auf den Geist, so daß viele die Erziehung geradezu identisch gesetzt haben mit der Einwirkung auf das geistige Leben.

Die Wissenschaft aber, welche vereinigt, was da wißbar ist über das geistige Leben, ist die Psychologie. Mithin ist die Erziehungslehre unlösbar von der Psychologie." 15)

Daran schließt sich eine Reihe von Fragen an, die unbeantwortet bleiben und einstweilen nur die Spannweite des Begriffes der Einwirkung vorführen sollen. Darunter ist auch folgende Frage, die sich auf unser Thema bezieht:

"Womit wird eingewirkt?

Jedenfalls sind es psychische Mächte, mit denen gewirkt wird; Sprache, Überlieferung, Glaube, Sitte; welches ist der Bereich jeder einzelnen dieser Mächte?" 16)

An diese vorläufige psychologische Definition schließen sich zwei "vollständigere" 17) Definitionen an, um an ihnen zu beweisen, daß auch sie wieder in das Gebiet der Psychologie hinübergreifen: Es sind dies:

Erziehung als harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte des Menschen; und die andere Bestimmung, nach der "Erziehung dem Zögling ein höheres Bewußtsein geben, oder bestimmter: ihn befähigen" soll, "selbsttätig sein Leben zu gestalten." 18)

Dann werden Definitionen untersucht, die "scheinbar auf dem Boden der praktischen Philosophie" 19) stehen. "So die: Die Erziehung ist die Bildung zur Moralität, Humanität oder, wie Graser wollte, zur Divinität.

Damit sind allerdings ethische Ideale bezeichnet; allein da es sich um die Verwirklichung derselben in der Persönlichkeit handelt, wird doch wieder das Gebiet der Seelenlehre betreten.

Denn die Bildung zur Humanität usw. hat keinen anderen Boden als das Seelenleben. Abgesehen davon, daß in jenem Begriffe selber versteckte psychologische Elemente liegen.

Es wird auch, um dies vorweg anzudeuten, die Begriffsbestimmung, die wir selber treffen werden, im Gebiete der Psychologie liegen." 20)

Doch bevor Willmann seine eigene Definition der Erziehung vorlegt, sucht er auch in den Gesichtspunkten, nach denen die praktische Erziehung eingeteilt wird, nach psychologischen Fermenten.

Er findet solche bei Rousseau, der "das Erziehungsgeschäft nach den Entwicklungsstadien des Zöglings", oder nach heutiger Ausdrucksweise, entwicklungspsychologisch gliedert. Eine Gliederung nach den Seelenvermögen liegt bei Niemeyer vor (Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen). ²¹⁾

Diese verschiedenen Sichtweisen hält Willmann in der Darlegung für wichtig, bevor er näher auf Herbart eingeht:

"Psychologisch ist auch die Gliederung des Erziehungsgeschäftes, die Herbart selbst gibt. Wenn er bestimmt, daß die Erziehung einerseits ein vielseitiges Interesse, andererseits sittliche Charakterstärke wirken solle. Das Interesse ist ein geistiger Zustand; ihn von dem Begehren, Bewerten, Lieben wohl zu unterscheiden, ist die erste Vorbedingung seiner weiteren Anwendung; um ferner die (Unter-)Arten des Interesses zu finden, werden die Gemütszustände, wie sie sich bei dem Interesse zeigen, klassifiziert werden müssen.

Auch Charakterstärke ist zunächst ein psychologischer Begriff. Der Charakter ist eine allgemeine Erscheinung des geistigen Lebens und alle weitere Betrachtung darüber, wie ein Charakter zu bilden sei, wird basieren müssen auf der Einsicht:

Was ein Charakter überhaupt sei und wie ein solcher entstehe, ob mit oder ohne Einwirkung des Erziehers. Jene erstere Frage führt in die Lehre von dem Wollen: Denn Charakter ist die Art und Weise zu wollen und nicht zu wollen. Jene letztere führt in die Entwicklung des inneren Lebens überhaupt bis zu dem Punkte, wo es festere Form annimmt.

Auf psychologische Vorfragen führen demnach fast alle einzelnen Kapitel der Erziehungslehre, besonders der Unterrichtslehre." 22)

Dann zeigt Willmann am Beispiel von J. Locke und Rousseau, wie deren psychologische Erkenntnisse zugleich eine Befruchtung der Pädagogik bedeuteten. 23)

Wie bei einer Spirale, die auf einen Mittelpunkt zuläuft, läßt Willmann die periphäreren Problemkreise immer mehr hinter sich.

J. Locke hatte in seinem "Versuch über den menschlichen Verstand" 1690 nachzuweisen versucht, daß "der Verstand keine angeborenen Prinzipien habe", wie Willmann sagt 24). Daraus folgt Willmann: "Wenn der Mensch, was er ist, wird, wenn nichts Angeborenes in ihm steckt: nun, dann machen ihn die Einwirkungen, die auf ihn geübt werden." "So gewöhnte man sich an die Auffassung, daß durch Erziehung das Innere des Menschen aufgebaut wird, daher besondere Sorgfalt verdiene. Hier nun gehört Rousseau her". 25) In seinem Emil (1762) läßt ihn sein psychologischer Blick beim Zögling die Übung der Sinne und die eigene Erfahrung betonen.

Zur Kritik Rousseaus fügt hier Willmann bei: "Wo seine psychologische Einsicht aufhört, da auch seine pädagogische. Von der Kultur höherer Gefühle, besonders des religiösen, hat er gar keine Vorstellung". 26)

Pestalozzi nun schließt an Locke an, der den Aufbau des geistigen Lebens untersuchte. Pestalozzi faßt dabei mehr die sinnliche Erfahrung ins Auge, kommt dadurch auf das Prinzip der Anschauung. Willmann sieht darin eine "sensualistische Wendung" 27).

Die strenge Scheidung der Seelenvermögen, wie sie Kant vertritt, ist ungünstig für die Erziehungslehre.

Demgegenüber betont Herder die Einheit der Seele und "auch das unbewußte Seelenleben, das nicht gemacht, sondern gewachsen ist" ²⁸⁾.

Das geht gegen "Künsteleien, gegen die Überschätzung der künstlichen Erziehung".

Von Herder geht ein "Einfluß auf Schwarz, Niemeyer, Kohlrausch, ja auch auf Schleiermacher".

Schließlich sagt Willmann: "In Herbart finden wir die Vereinigung des bahnbrechenden Psychologen und grundlegenden Pädagogen". ²⁹⁾

In fünf stichpunktartig aufgeführten Gedankenreihen charakterisiert nun Willmann Herbarts pädagogisch-psychologischen Standpunkt:

1. "Herbart erkannte das Verhältnis beider Wissenschaften". ³⁰⁾

Willmann zitiert Herbart: "Es ist meine Überzeugung, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in unserem pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt und daß wir erst diese Wissenschaft haben müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei.

Sind kleine Fehler, die in einer Stunde begangen werden, an sich unbedeutend, so häufen sie sich doch an bis ins Ungeheure, wenn sie mit jeder neuen Lehrstunde sich wiederholen". ³¹⁾

Willmann fährt fort: "Ist ihm die Psychologie die Grundlage der Pädagogik, so ist ihm diese die Probe der Psychologie, eine Widerlegung des Idealismus sowohl Kants als Fichtes.

2. "Beseitigung der Seelenvermögen: Sinnlichkeit, Gedächtnis, Phantasie, Verstand etc.
Aufzeigen der realen Mächte: Vorstellungsmassen, in ihrer Vereinigung der Gedankenkreis." 32)

Die Tatsache, daß Herbart die Seelenvermögen durch die Vorstellungsmassen ersetzt, wollen wir uns merken; liegt doch hier ein Punkt, der Willmann nicht befriedigt und der ihn weitertreibt über Herbart hinaus, bis in die Antike zurück, wo zum ersten Male von den Seelenvermögen bei Plato und Aristoteles die Rede ist. Dort wird zugleich mit den Seelenvermögen ihr Objekt ins Auge gefaßt, was Willmann zur ontologischen Verankerung seines Güterbegriffes hilft.

Diese vorläufige Ausziehung der Linie will nichts vorwegnehmen, sondern nur die Beziehung zum Thema wachhalten und andeuten, daß Willmann über die Psychologie hinaus zur Ontologie fortschritt.

Die Vorstellungsmassen werden also bei Herbart zum Gedankenkreis vereinigt. Deshalb sagt Herbart:

"Die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Teil der Pädagogik." 33)

Damit sieht Herbart festen Boden für den Erzieher, dem er als Folgerung die zwei Imperative vorhält:

- a) Fasse die Vorstellungsmassen im Gedankenkreis zu einheitlicher Wirkung zusammen;
- b) gliedere sie.

Der früher formlose Unterricht wird jetzt methodisch gegliedert.

3. "Damit", fährt Willmann in der plakativierenden Darstellung Herbarts fort, "ist die Stellung des Unterrichts eine andere: Früher Erziehen und Unterrichten. Wenn aber jetzt der Unterricht den Gedankenkreis aufbaut, so ist das erste und we-

sentlichste Stück der Erziehung der erziehenden Person ist.

4. Tiefe Blicke in die Natur des Zöglings, besonders des Knabenalters: Sein Vorschlag, den klassischen Unterricht mit der Odyssee zu beginnen, ist die Frucht psychologischen Nachdenkens.
5. Damit die Grundanschauung: Der Lehrer habe seinen Blick nicht auf den Lehrstoff, sondern auf den Zögling zu richten. "Der Lehrstoff ist dienend". ³⁴⁾

Hiermit bringt Willmann Herbart's Anliegen auf die kürzeste Formel: Nicht auf den Lehrstoff, sondern auf den Zögling schauen.

So sehr Willmann immer wieder, bis an sein Lebensende, der Anregungen dankbar gedenkt, die er von Herbart empfangen hat, mit der pointierten Herausstellung der Seite des Zöglings gegenüber dem Lehrstoff fordert Herbart Willmann heraus, sich Gedanken über die Stellung des Lehrstoffes im Erziehungsgeschehen zu machen. Von hier aus wird verständlich, daß er nun diese objektive Seite näher untersucht. Deshalb wird ihm der Lehrstoff zum Lehrsatz, das nun in einzelnen Gütern ausdifferenziert vorgefunden wird.

Diese einzelnen Güter werden wir im folgenden näher zu betrachten haben, wie sie Willmann vorstellt.

Wie diese Güter an den Zögling herangebracht werden, in welchem Zusammenhang sie dabei stehen, und nach welchen Seiten hin sie abzustimmen sind, das legt Willmann in der Vorlesung über die "Assimilation des Nachwuchses" (1873) dar, was im Anschluß an die Vorführung der Güter betrachtet werden soll.

B. Verhältnis der Pädagogik zur Ethik:

liegt in dem hier kurz dargelegten psychologischen Ansatz Herbart's ein erster Grund zu sachlicher Differenz mit Willmann vor, so ergibt sich ein weiterer bei der nun fälligen Frage:

Wie verhält sich die Pädagogik zur praktischen Philosophie?

"Die Frage dieses Verhältnisses", sagt Willmann, "konnte erst aufgeworfen werden, als man die Pädagogik als Zweig der Philosophie auffaßte. Bei Kant ist sie noch gar nicht eingereicht, erst bei Herbart. Allein man hat Grund, die Ansichten Herbarts mit Vorsicht aufzunehmen. Er hat die Pädagogik geradezu als einen Zweig der praktischen Philosophie aufgefaßt." 35)

Schematisch stellt Willmann das folgendermaßen dar:

Ästhetik:

Lehre vom Schönen

Ethik:

Lehre vom Guten

Erziehungslehre:

Angewandte Ethik

Dann legt er weiter Herbarts Auffassung dar:

"Die Psychologie gebe der Erziehungslehre die Mittel, die praktische Philosophie, die Ethik, aber Ziel und Zweck. So erzeuge die Ethik die Pädagogik aus sich und sei ihre begründende Wissenschaft, während die Psychologie Hilfswissenschaft der Pädagogik sei. Waitz meint sogar, nach der Seite der Ethik sei die Pädagogik wissenschaftlich besser begründet, da die Ethik a priori ableiten könne, die Psychologie aber immer auf die Erfahrung gestützt werden müsse." 36)

Willmann führt dagegen folgende drei Gründe an:

1. die historische Priorität der Erziehung gegenüber der Philosophie,

2. die Parallelität ungleicher ethischer und pädagogischer Systeme,
3. die Einengung des Erziehers durch ein bestimmtes ethisches System.

Im einzelnen argumentiert er so:

Zu 1: Erziehung ist nicht eine Veranstaltung, "welche der Philosophie ihr Dasein verdankt"; es gilt vielmehr vom Erziehen, "daß es von je vorhanden war und von je nach dunkler oder deutlicher gedachtem Zwecke gehandhabt wurde.

Das Erziehen ist eine Tätigkeit der Generationen, der Völker, der Zeiten. Diese haben den Zweck gesetzt, nicht die praktische Philosophie; diese findet bereits Erziehungszwecke vor und zum Teil solche, die über ihr Gebiet hinausliegen. Der Erziehungszweck wird durch eine Gesamt-Weltanschauung bestimmt, die nicht der Philosoph macht, unter deren Gewalt er vielmehr meist selber steht.

Bei dieser Weltauffassung sind die religiösen Fragen, aber nicht in erster Linie bestimmend. Man müßte denn konsequenter Weise nicht die Ethik, sondern die Religionsphilosophie als begründende Wissenschaft für die Erziehungslehre ansehen, wie es auch geschehen ist (Ziller).

Das hat viel Bedenkliches, da

- a) gegen die Berechtigung der letzteren Zweifel aufkommen könnten, und
- b) schließlich würde jene Disziplin der Erziehung doch ihr Ziel nicht stecken, sondern das nur gesteckte zum Gegenstand der Betrachtung machen." ³⁷⁾

Hier überschneidet sich die philosophische mit der religiösen Bessinnung bei Willmann. Ziller war Willmanns Lehrer ³⁸⁾, aber auch Herbarts Schüler und Anhänger ³⁹⁾. Die Argumentation zeigt den damaligen Stand in Willmanns Entwicklung.

Zu 2:

Willmann sagt: "Die Geschichte der Pädagogik weist nach, daß die Abfolge der ethischen Systeme nicht bestimmend auf die pädagogischen Systeme gewirkt hat. Sonst würde Kant einen Wendepunkt bilden, was nicht der Fall ist. Vielmehr begleiten die selben ethischen Grundanschauungen die verschiedensten Systeme:

Der Eudämonismus liegt Locke, Rousseau, Pestalozzi zu Grunde. Was dagegen den Antrieb zu den Systemen gab, waren die religiösen und politischen Anschauungen." 40)

Als Beweis nennt Willmann einerseits Luther und Melanchthon, andererseits die Jesuiten; ferner Rousseau und Locke als Theisten, "während Spinoza keine Pädagogik aufstellte" und Pestalozzi ein Sozialpolitiker war 41).

Weil die praktische Philosophie unter dem Pantheismus in Verfall geriet, steht am "Anfang des Jahrhunderts ein In-sich-Gehen, ein Grund-Suchen, teils im Altertum, teils in der eigenen Vergangenheit" 42).

Zu 3:

Diesen Einwand gegen die Herrschaft ethischer Systeme über die Erziehung nimmt Willmann aus der Tätigkeit des Erziehers:

"Erziehen ist eine Tätigkeit der Generationen, der Zeiten, der Völker. Es gilt, diese Tätigkeit mit ihren wechselnden Zielen selber kennen zu lernen. Dazu schneidet man sich aber den Weg ab, wenn man ihr ein Ziel, das einem bestimmten ethischen System entnommen ist, vorsetzt. Also wäre alles Einwirken auf Menschen, das nicht dieses Ziel vorschweben hat, kein Erziehen." 43)

An einem Vergleich mit der Ästhetik versucht Willmann das klarzumachen:

Wie die Ästhetik die Gesetze der Schönheit aufstellt, die Kunstlehre dann zeigt, wie sie verwirklicht werden sollen, so muß doch auch noch das künstlerische Schaffen selbst gelehrt werden.

Dem künstlerischen Schaffen entspricht das Erziehen. "Ethik mag den Erziehungszweck bestimmen, Psychologie die Erziehungsmittel, die Technik. Dann fehlt die Lehre vom Erziehen selber. Was das für eine Tätigkeit des Menschen sei, die da Erziehen heißt, was sie für eine Bedeutung habe, wie sie sich einordne in das Ganze der menschlichen Bestrebungen, wie sie abgehoben werde, wie sie sich entwickelt habe.

Diese ganze Betrachtung, die man anthropologisch-kulturgeschichtlich nennen könnte, fällt alsdann aus, wenn die Pädagogik nichts anderes ist, als angewandte praktische Philosophie." 44)

Nach dieser dreifachen Argumentation faßt Willmann zusammen: "Die Pädagogik steht der praktischen Philosophie gegenüber selbständig da. Die Erziehungszwecke setzt nicht die praktische Philosophie, sondern die Weltanschauung der Zeit, der Richtung, des Volkes etc. Religiöse und politische Momente überwiegen dabei die rein ethischen.

Was bleibt somit der praktischen Philosophie?

Immer noch eine wichtige Aufgabe: Sie hat den aufgestellten Erziehungszweck zu untersuchen und zu prüfen, Berichtigung zu geben, Widersprüche aufzuzeigen.

Der Erziehungslehrer kann der praktischen Philosophie nicht entraten. Allein sie ist nicht das Fundament seiner Lehre, wie es die Psychologie ist, sondern ihre Beraterin, welche Anstößiges mäßigt, vor Überstürzen warnt, Einseitigkeiten verhütet." 45)

Nachdem Willmann bisher Psychologie und Ethik jeweils getrennt in ihrer Beziehung zur Pädagogik untersucht hat, bringt er einen zusammenfassenden Rückblick beider Gesichtspunkte vereint, der hier, seiner prägnanten Fassung wegen, im Zusammenhang folgen möge:

"Blicken wir zurück auf das Verhältnis von Psychologie und praktischer Philosophie zur Pädagogik:

Die Menschenerziehung bedarf der Belehrung über des Menschen Natur und des Menschen Bestimmung.

Die Lehre von des Menschen Natur gibt die Psychologie, sie schreitet langsam, aber stetig fort, ihre Fortschritte sind Fortschritte der Erziehungslehre.

Die Frage nach des Menschen Bestimmung dagegen wird von keiner Wissenschaft erledigt.

Die Religion gibt eine Antwort auf dieselbe.

Der Zeitgeist beantwortet sie in seiner Weise, die praktische Philosophie versucht sich an ihr.

Die Erziehungslehre wird nicht vergessen, daß sie an einer bestimmten Stelle der Geschichte steht, bestimmte Voraussetzungen des Raumes und der Zeit hat; einer bestimmten Religion, bestimmten Zeitbestrebungen gegenüber steht, die sie nicht ignorieren darf.

Der praktischen Philosophie wird sie die Überschau aller praktischen Begriffe danken, denn mit solchen hat sie zu tun; wird ihr das Aufzeigen von Lücken, von Einseitigkeiten danken. Aber auf ihr ausschließlich ihre Lehre begründen, wird sie nicht können.

Somit haben wir auch bezeichnet, welche Seite der Erziehungslehre des stetigen und ruhigen Ausbaues fähig ist, und welche mit der

Zeit, mit dem Jahrhundert in Verbindung und unlöslich verwachsen bleiben wird.

Die Einsichten in die menschliche Natur können und werden sich stetig erneuern; sie sind Beiträge zu einem festen, unentreißbaren Besitz der Erziehungslehre, mithin dieser ein stetiger Fortschritt gilt.

Die Ansichten von der menschlichen Bestimmung sind einem Prozesse der Veränderung unterlegen, dessen Formel wir nicht kennen, dessen Fortschritt kein stetiger und allgemeiner ist. Nach dieser Seite hin wird jede Erziehungslehre sich gefaßt machen müssen zu veraltern, da sie den Stempel der einzelnen und des Zeitgeistes trägt und von einem Teile der Denkenden verworfen wird.

Jeder Erziehungslehrer wird hier das Beste geben, was er zu geben hat. Aber es ist eben sein Bestes. Hier ist die Stätte der Überzeugungen fester, bestimmter; aus ihnen soll ein sittliches Handeln erwachsen.

Und nach dieser Seite wird die Pädagogik eine streng wissenschaftliche Ausbildung niemals erreichen.

Wohl aber nach ihrer psychologischen Seite:

Die Schätze psychologischer Einsicht bleiben ihr unverloren." ⁴⁶⁾

Willmann wollte hier die Kompetenz der Ethik für die Pädagogik und die Grenze dieser Zuständigkeit aufzeigen, nicht etwa das Problem des pädagogischen Relativismus erörtern, das dabei mit ins Spiel kommen kann. Dem Relativismus setzt er ja seinen Güterbegriff entgegen, wie es etwa dreißig Jahre später in seiner Auseinandersetzung mit Dilthey deutlich wird, was an anderer Stelle ⁴⁷⁾ zur Sprache kommen, hier aber bereits erwähnt werden soll, um einer voreiligen Interpretation vorzubeugen, die Willmann einem pädagogischen Relativismus annähern könnte.

Freilich liegt hier die spätere Klarheit noch nicht vor, zu der Willmann fortschreitet, wie die Untersuchung zeigen soll.

An unserer Stelle wird indes schon der Problemkreis genannt, an welchem pädagogischer Relativismus resigniert: an der Frage nach der Bestimmung des Menschen. Ihre Beantwortung erst ermöglicht Antwort auf die Frage nach dem Erziehungsziel in umfassendem Sinne.

Gewisse pädagogische Fragen fordern also metaphysische Besinnung, der sich Willmann unterzogen hat.

Im Gang unserer Untersuchung sind wir an folgender Stelle: Wir haben den Güterbegriff noch nicht "erreicht". Er wird uns erstmals in Willmanns Definition der Erziehung gegenübertreten. Diese Definition soll eine psychologische sein, wie Willmann oben ⁴⁸⁾ ankündigte. Ethische Betrachtungsweise spielt dabei auch mit, jedoch nicht verengend, sondern in kritischer Hilfestellung, so daß eine umfassendere anthropologisch-kulturgeschichtliche Betrachtungsweise ⁴⁹⁾ möglich wird, wie sie Willmann vorschwebt. Damit ist das Vorfeld für die Definition der Erziehung bereitet.

C. Willmanns Definition der Erziehung:

1. Der Aspekt der Gemeinschaft in der Definition:

Nun folgen wir Willmann bei der Aufstellung seiner Definition der Erziehung, weil dabei der Ort des Güterbegriffes sichtbar wird. Willmann sagt einleitend:

"Suchen wir nunmehr eine Definition der Erziehung als allgemein menschlichen Tuns. Diese Betrachtung ist anthropologisch. Die Definition muß passen auf jede Tätigkeit, die man Erziehung nennen könnte; also darf sie keine bestimmte Färbung haben." ⁵⁰⁾

Dann folgt ein Rückgriff auf die Wortbedeutung, und zwar die deutsche mit ihrer ethymologischen Wurzel, auf welche die deutschen Wörter ziehen, erziehen, zeugen, Zucht zurückgehen: zuh (duc), wobei das u ablautet zu ie (iu) und das h sich zu g verhärtet ⁵¹⁾.

Der Rückgriff auf die Sprachwurzel deutet schon den Rückgriff auf die Ontologie an, die sich um das Wesen des Seienden müht.

Daran schließt sich die Folgerung an:

"Zeugen und Ziehen gehören also auf das engste zusammen. Das Zeugen stellt das neue Wesen her und stattet es aus mit Gliedmaßen, Organen, die zum Gebrauch bereitliegen. Das Ziehen, Aufziehen vollendet diese Ausstattung; Nahrung, Pflege bringt die Organe in Gebrauch, ruft Tätigkeiten hervor und übt in diesen." 52)

Nun folgt der Vergleich mit den analogen Verhältnissen in der Tierwelt. Er ist deswegen nicht überflüssig, weil dadurch das spezifisch Menschliche in seinem Wesensunterschied hervortritt. Ferner könnte das Betrachten des menschlichen und tierischen Organismus, das zu einem organologischen Denken ⁵³⁾ führt, im Biologismus hängen bleiben und die Geistigkeit mit ihrer Willensfreiheit vernachlässigen, wie es bei E. Krieck der Fall ist, dem typischen Vertreter der Nationalsozialistischen Pädagogik. 54)

"Zeugen und Ziehen zeigt auch die Tierwelt" 55).

Die Beispiele, die Willmann dafür bringt, sind im einzelnen auf Grund der Fortschritte in der Menschen- und Tierpsychologie ergänzt, überholt; Ähnliches gilt für seine Beispiele und Deutungen aus der Ethnologie. Diese Vorbehalte treffen nur das Beiwerk seiner Ausführungen, nicht das Grundsätzliche an ihnen.

Die damalige Fragestellung des Darwinismus mag Einfluß auf die methodische Abwandlung der Frage gehabt haben, ohne daß Willmann dessen Inhalt übernimmt.

Deshalb fährt er nach Beispielen aus der Tierwelt fort:

Wie beim Tier wird auch "beim Menschen zunächst das Zeugen, Ziehen oder Aufziehen" ⁵⁶⁾ geleistet.

Den Abschluß des Zeugens bilden "Nahrung, Pflege, Stärkermachen, die Organe in Gebrauch setzen, die Fertigkeiten des Stehens und des Laufens, des Selber-Essens.

Gewisse Fertigkeiten, ein gewisses Gebahren, wird schon im menschlichen Aufziehen oder Ziehen gegeben. Viel mehr leistet der roheste Wilde noch nicht. Seine Kinderzucht ist wesentlich noch Aufziehen; allein es ist doch schon eine viel größere Summe von Fertigkeiten, ein vielseitigeres Gebahren, als es beim Tiere vorliegt.

Schon bei den edleren Wilden "tritt mehr hinzu", vergrößert sich die Summe von Fertigkeiten, die Art des Gebahrens um ein Bedeutendes: das Gebahren wird zur Sitte. Es tritt Kunde, Kenntnis hinzu, eine gewisse Zucht, die schon mehr ist als Aufziehen.

Auf höheren Entwicklungsstufen wird die Summe, der Schatz dessen, was der kommenden Generation zugeführt, überliefert wird, um so umfassender. Und nun verlängert sich die Reihe um ein Glied: Zeugen, Ziehen, Erziehen.

Ziehen und Erziehen ergänzen, was das Zeugen stiftet. Das Ziehen oder Aufziehen ruft gewisse Leistungen der körperlichen Natur hervor; das Erziehen gewisse Leistungen des ganzen Menschen. Wie heißt man diese Leistungen?

Wie heißt der Schatz, der durch Erziehung der neuen Generation überliefert wird, um zu ergänzen, was die Erzeugung in ihr begonnen?"

Mit der Frage nach dem Schatz, der überliefert wird, steht Willmann an der Schwelle seines Güterbegriffes. An der ausführlichen Hinführung läßt sich ermessen, daß es Willmann auf eine umfassende Grundlegung dieses Begriffes ankommt, weil er als Fundament ein hohes Gebäude tragen muß.

Doch, die Unterscheidung von Tier und Mensch ist noch nicht abgeschlossen;

Nachdem Willmann der Unterscheidung von Aufziehen und Erziehen im Sprachgebrauch der Römer, Griechen und Inder nachgegangen ist, welcher die ursprüngliche Nähe von Ziehen und Erziehen zueinander ausweist, schreitet er zum Unterschied von Ziehen und Erziehen fort.

Beide haben gemeinsam:

- a) "Pflege, Wartung, Schutz;
- b) das Überliefern von Fertigkeiten, eines gewissen Könnens und Gebarens;
- c) das Hinleiten zu dem Zustand, in welchem sich die Großen befinden.

Und dieser letzte Punkt zeigt uns zugleich das Auseinandergehen beider.

Das Ziehen leitet hin, führt ein in die Gattung;

das Erziehen leitet hin, führt ein in die Gemeinschaft.

Der Nachwuchs der Gattung wird gezogen, der der Gemeinschaft wird erzogen. Es gibt keine tierische Erziehung, weil es keine tierische Gemeinschaft gibt. Erziehen und menschliche Gemeinschaft sind untrennbar." 58)

Im Zuge der Unterscheidung von Tier und Mensch ist nun das Stichwort Gemeinschaft gefallen, das bei Willmann eine große Bedeutung hat als Gegenpol zum einzelnen ⁵⁹⁾, seiner Willkür, seiner subjektivistischen, egoistischen Tendenz, wie sie sich im Individualismus ausprägt.

Aus der Unterscheidung: Ziehen als Einführen in die Gattung und der anderen: Erziehung als Einführen in die Gemeinschaft folgert Willmann:

"Darum gibt es auch kein Erziehen von Tieren seitens der Menschen,

sondern nur ein Züchten, Abrichten, weil diese nicht in die menschliche Gemeinschaft eintreten können." 60) Tiere sind im besten Falle "zahn, aber nicht erzogen: dem Nutzen der menschlichen Gesellschaft angepaßt, aber nicht eingefügt ... Im Begriffe des Erziehens liegt die Beziehung auf die menschliche Gemeinschaft. Diese mag enger oder weiter sein. Wo das Bewußtsein Wir ist, da ist Erziehung, mag das Wir nun ein Volk oder eine andere Einheit ausdrücken. Das Erziehen ist ein Nostrifizieren, der Unseren einer. Der Begriff dieser Gemeinschaft ist das erste Erziehungsziel.

Je schärfer die Gemeinschaft ausgeprägt ist, um so mehr Gewicht fällt auf die Erziehung (Sparta; Kirche als Mutter der Schule).

Je weniger ausgeprägt, um so mehr geht das Erziehen in Unterrichten über ...

Erziehung von Einsiedlern und Sonderlingen gibt es nicht. Daher die nahe Beziehung des Erziehers zum Staate ... und zur Kirche: Weil dies zwei wichtige Gemeinschaften sind, deren Wir mit vollem Bewußtsein gesprochen wird." 61)

"Auch die Theorie der Erziehung ist erwachsen an der Theorie der menschlichen Gemeinschaften" stellt Willmann anschließend fest. Zum Beweis zieht er aus der Antike Plato und Aristoteles heran, aus dem Mittelalter die Theologie, aus der Neuzeit Hegel und Schleiermacher, ohne dabei aber ins einzelne zu gehen. 62)

Die Gemeinschaft ist also das eine Ziel der Erziehung. "Um eine zweite Seite der Erziehung kennenzulernen, greifen wir auf eine andere Fassung der leitenden Frage zurück." 63)

Diese andere Fassung führt zum Güterbegriff, weshalb hier Willmanns Gedankengang in den Hauptzügen wiedergegeben werden soll.

2. Der Aspekt des Gutes in der Definition:

Willmann beginnt die Ableitung vom Ausgangspunkt der Reihe, dem Zeugen:

"Zeugen stellt das Individuum her; Ziehen vollendet es durch Überlieferung von Fertigkeiten, eines gewissen Gebahrens usw. . Daß auch das Erziehen eine weitere Vollendung ist, liegt auf der Hand: durch Überlieferung. Was überliefert die Erziehung?"⁶⁴⁾

Es wird hier also ein Analogie-Schluß vorgenommen: vom Körper auf den Geist, vom Ziehen auf das Erziehen. Wie das Ziehen inhaltlich ein Überliefern von Fertigkeiten darstellt, die sich vorwiegend auf die äußere Beherrschung des Körpers und seiner Bedürfnisse erstrecken, so soll auf der höheren geistigen Ebene dieses Ziehen weitergeführt werden, gemäß der Geistnatur des Menschen als Erziehen. Oder, wie Willmann sagt:

"Wie das Ziehen ein Verhalten und Tun überliefert, das der Gattung charakteristisch ist, so das Erziehen ein Verhalten und Tun, das der Gemeinschaft charakteristisch ist." ⁶⁵⁾

Dann unternimmt er es, "das Verhalten und Tun der menschlichen Gemeinschaft" unter einen Begriff zu bringen.

Dabei bieten sich mehrere Begriffe an: Zivilisation, Kultur, Gesittung.

Zivilisation ist mehr eine äußerliche, oberflächliche Bezeichnung, die "an den Bürger, also an eine bestimmte Gemeinschaft" erinnert.

"Kultur tritt zur Natur in Gegensatz", während Gesittung zusammenhängt mit "Sitte, was da sitzt, haftet, überkommen und überliefert wird". Die Vorsilbe Ge- bei Gesittung besagt "eine Gesamtheit", so daß sich ergibt:

"Gesittung heißt der Zustand, den eine Generation erreicht hat. Dann ist die Erziehung das Einführen der nachwachsenden Gene-

ration in denselben Zustand. Sie ist die Überlieferung der Gesittung." 66)

Bei der Erläuterung, wie diese Überlieferung zu denken sei, fällt zum ersten Mal das Wort "Gut" und "Güter":

"Diese Überlieferung ist nicht so zu denken, daß ein ruhendes Gut übermacht würde, vielmehr so, daß die nachwachsende Generation zur tätigen Reproduktion der Gesittung und ihrer Güter angehalten wird, daß sie zur Arbeit an der Gesittung berufen wird." 67)

Das geistige Gut ist also nichts Ruhendes, nichts Totes, das mechanisch tradiert werden könnte. Es muß vielmehr tätig reproduziert werden, in persönlicher Aktivität angeeignet werden, wenn es lebendiger, wirkkräftiger Besitz für den einzelnen werden soll.

"Und für diese Arbeit ist die Abfolge der Geschlechter ganz wesentlich: Die menschliche Entwicklung beruht einerseits auf der Gemeinschaft, andererseits auf der Fortführung des Werkes der früheren Generationen durch die späteren. Geselligkeit und Geschichtlichkeit sind die beiden Hauptmerkmale des Menschentums". 68)

In der Betonung der Geselligkeit, also der Gemeinschaftsbezogenheit, und der Geschichtlichkeit wendet sich Willmann gegen Einseitigkeiten der Aufklärung, die individualistisch und unhistorisch eingestellt war.

Dieser philosophische Hintergrund ⁶⁹⁾ schlägt hier in der pädagogischen Konzipierung des Güterbegriffes durch.

"Somit hätten wir ein neues Merkmal der Erziehung gefunden: Sie führt nicht nur ein in die Gemeinschaft der gereiften Generation, sondern in die der Generationen. Wie weit liegt die Ziehung hinter

uns, die nur in die Gattung einführt, während Erziehung in die räumliche und zeitliche Gemeinschaft einführt, welche auf dem Bewußtsein beruht." 70)

Daß sich Willmann an dieser Stelle wieder einmal mit Herbart konfrontiert, zeigt einmal mehr, wie sich Willmann seiner eigenen Position bewußter wird, indem er sie mit anderen vergleicht, besonders mit Herbart, dessen fachliche Zuständigkeit ihm gleichsam ein Wetzstein ist.

Von Herbart sagt Willmann allgemein, daß jener die Überlieferung "meist weniger betont" 71), fügt dann aber zwei Stellen an, die von ihr reden:

"Der Erzieher wird sich sagen, daß nicht er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfunden, erfahren, erdachten, der wahre und echte Erzieher ist, der seinem Knaben gebührt, und welchem er zur verständigen Deutung und zur ständigen Begleitung bloß beigegeben worden." 72)

Der Ausdruck "Menschen" in diesem Zitat ist Willmann jedoch zu unbestimmt. Er setzt dafür: "die menschlichen Gemeinschaften, in die der Knabe treten wird".

Das zweite Zitat ist der Rede Herbarts entnommen "über einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft".

Dort sagt Herbart: 73)

"Jeder von uns und schon die meisten vor uns waren der Wirksamkeit einer Vorsorge unterworfen, womit die früheren Geschlechter den späteren vorarbeiteten, indem sie ihnen einen Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen überliefern, die zu den stärksten psychologischen Kräften gehören, welche es geben kann, und die im selben Maße an Herrschaft gewinnen werden, wie sie an innerer Wahrheit und Gültigkeit gewinnen."

Was Herbart den "Gesamtbesitz der Generationen" nennt, bezeichnet Willmann mit "Güter der Gesittung" ⁷⁴⁾ und er fährt fort:

"Was Herbart hier von der Erziehung sagt, ist uns ihr Hauptmerkmal und wir vereinigen die einschlägigen Betrachtungen in die Definition:

Erziehung ist Einführung der Jugend in die menschliche Gemeinschaft;

durch Überlieferung der Güter der Gesittung." ⁷⁵⁾

Die Güter der Gesittung treten also nicht isoliert auf, sondern im Zusammenhang mit der Gemeinschaft. Weil aber der Begriff der Gemeinschaft noch zu allgemein ist, wird er nun näher differenziert in Familie, Stand, Volk, Staat und Kirche.

Willmann sagt dazu:

"Die menschliche Gemeinschaft ist nicht eine, sondern gegliedert in Gemeinschaften. Die kleinste ist die Familie. Sie ist durch die Natur begründet, welche die Geschlechter zusammenführt. Allein zur Gemeinschaft wird sie erst, wenn die Glieder sich ihrer Zusammengehörigkeit und Unterordnung bewußt werden. Verschiedene Grade des Bewußtseins; von der Hütte bis zum Schlosse. Daraus ergeben sich die Familiensitte, die Familientradition, und dieser geistige Inhalt macht erst das Menschenpaar nebst seiner Nachkommenschaft zur Familie." ⁷⁶⁾

Beim Stande "kommt dazu die Gemeinschaft des Wissens und Könnens". Auch der Stand ist durch die Natur bedingt ... durch die Bearbeitung der Produkte der Natur (z. B. Hirte, Bauer). Die Gesamtheit der Stände bildet die bürgerliche Gesellschaft.

Familie und Stand "werden umfaßt von der Gemeinschaft des Volkes. Es ist kein Menschenhaufe, der die gleiche Abstammung hat. Dieser wird erst Volk durch das (gemeinsame) Be-

wußtsein der Zusammengehörigkeit.

Dieses Bewußtsein wurzelt in Sprache, Tradition, Sitte. Die Rechtsgesellschaft ist der Staat. Das Staatsbewußtsein basiert auf dem gemeinsamen Recht."

Schließlich folgt die Kirche als "Glaubens- und Kultusgesellschaft." 77)

Diese Gemeinschaften sind jeweils Träger spezifischer Güter der Gesittung:

Sprache ist ihnen als Grundgut gemeinsam.

Sitte kann auftreten als Familiensitte, Standessitte, Volkssitte.

Tradition gibt es in Familie, Stand, Volk, Staat und Kirche; dem Staat ist das Gut des Rechtes anvertraut, der Kirche Glaube und Kultus, den einzelnen Gruppen der bürgerlichen Gesellschaft Wissen und Können, Wissenschaft und Kunst 78).

"Es bieten sich zwei Wege der weiteren Exposition des Begriffs der Erziehung und zur Darlegung der Momente der Erziehungstätigkeit dar:

Entweder die Einführung in die menschlichen Gemeinschaften zu verfolgen:

die Bildung zum Familiengliede, zum Gliede der bürgerlichen Gesellschaft, des Volkes, des Staates und der Kirche; oder die Überlieferung der Güter der Gesittung zu verfolgen:

Also zu untersuchen, wie es steht mit der unbewußten und planvollen Vererbung von Sprache, Tradition usw., welche Stadien sie durchläuft und welche Einwirkung sie ausübt. Wir werden beide Wege gehen, den letztgenannten zuerst, weil er weniger Schwierigkeiten bietet." 79)

Fassen wir Zusammen, was sich bisher über den Güterbegriff gezeigt hat:

Er ist bei Willmann eines der beiden Momente der Erziehungstätigkeit, seinem Wesen nach als Gut nicht von heute, sondern eines, das für den Einzelmenschen schon vorgegeben ist im Schoße der Gemeinschaften, die es überkommen haben zur Weitergabe. Damit eignet dem Gut ein objektiver Charakter.

II. DIE EINZELNEN GÜTER DER GESITTUNG

Im bisherigen ersten Unterabschnitt führten wir zum Güterbegriff hin. Es zeigte sich dabei, daß er im Rahmen der allgemeinen Pädagogik seinen Platz hat. Diese hat Beziehung zu den beiden Grundwissenschaften Psychologie und Ethik. Beide werden in der anthropologischen Definition der Erziehung berücksichtigt. Die Erziehung stellt den Einzelmenschen in den Zusammenhang der einzelnen Gemeinschaften und sucht ihm ihren derzeitigen "Höchststand", ihre Gesittung, nahezubringen.

Die Gesittung setzt sich zusammen aus einer Summe von Gütern.

Wie aus Willmanns weiteren Ausführungen hervorgehen wird, ist diese Summe von Gütern nicht atomistisch zusammengewürfelt, steht nicht beziehungslos neben- und gegeneinander, sondern ist organisch auf einander hingeordnet, was auf eine Rangordnung der Güter hinausläuft.

Die Überlieferung der Güter geschieht im Unterricht. Die Güter sind das Was des Unterrichts, sein Inhalt. Das Wie des Unterrichts ist Gegenstand der Didaktik, der Lehre vom Lehren und Lernen⁸⁰⁾

Das Was des Unterrichts soll nun entfaltet werden. Es sind dies die wichtigsten Momente der Erziehung, die ein Überlieferungsgut darstellen.

Willmann behandelt sie in folgender Reihe:

Sprache, Tradition, Religion, Sitte, Wissen und Können. Es sind dies Phänomene der Gemeinschaften, wie sie unsere derivierte Kultur kennzeichnen.

Dabei sucht Willmann den pädagogischen Aspekt dieser Phänomene herauszuarbeiten, zu zeigen, "worin die bildende Kraft, die Zucht dieser einzelnen Momente liegt"⁸¹⁾.

A. Die Sprache ⁸²⁾

Willmann erblickt "in der Sprache dasjenige Gut der Gesittung, dessen Überlieferung als die allerwichtigste erscheint, da die Sprache das vorzüglichste Mittel zur Überlieferung der anderen Güter ist." ⁸³⁾

Während die Methodik die Regeln für den Sprachunterricht gibt, geht es hier "um die Erkenntnis der Bildung zur Sprache und durch Sprache als eines Momentes der Erziehung." ⁸⁴⁾

Das wird nun nach fünf Gesichtspunkten dargestellt:

- a) Die Einführung in die Sprachgemeinschaft im frühen Kindesalter.
- b) Die Vervollkommnung des Sprechens durch die ganze Jugendzeit.
- c) Das Stadium des Lernens der Schrift.
- d) Das Fortschreiten der "Sprachkenntnis zur Spracherkenntnis" (Grammatik).
- e) Die pädagogische Bedeutung der Fremdsprachen. ⁸⁵⁾

Ohne im Rahmen unseres Themas ins Detail einzugehen, sei jeweils auf einige pädagogische Aspekte hingewiesen.

Zu a) Einführung in die Sprachgemeinschaft im frühen Kindesalter:

Die Haupttätigkeit bei der Sprachaneignung geht vom Kinde aus; es ist dabei selbstschöpferisch tätig, die Erwachsenen können lediglich Hilfestellung leisten ⁸⁶⁾. Oder mit Willmanns Worten: "Der ganze Akt der Aneignung der Sprache geschieht durch die innere Tätigkeit des Kindes. Der Erwachsene, der Erzieher, kann nur nachhelfen im einzelnen. Von einem planmäßigen Vorgehen kann gar keine Rede sein. Der Erzieher ist mehr Zuschauer als Mitspieler." ⁸⁷⁾

Zu b) Die Vervollkommnung des Sprechens durch die ganze Jugendzeit:

Während die Sprache als eine Art von Naturgeschenk seit je aufgefaßt wurde, wurde das Sprechen, das Reden, die Rede als eine Vervollkommnung dieser Naturgabe genommen, was einen eigenen Bildungszweig, die Rhetorik hervorbrachte ⁸⁸⁾.

Die ethische Seite der Rede leuchtet bei der Frage nach der Zucht auf, wenn Willmann auf Reden oder Schweigen, Offensein oder Lügen zu sprechen kommt. Gehört dieses Anliegen mehr der Gemütsbildung an, so gewinnt die Intelligenz ebenfalls durch die Rede: Die Gedanken klären sich durch die Rede, die inhaltvoll und faßlich sein soll ⁸⁹⁾.

Zu c) Das Stadium des Lernens der Schrift:

"Durch die Schrift gewinnt die Sprache ein stabiles Element. Nicht mehr der Sprechende, sondern der Sinn, das Blatt wird redend. Ihre Rede ergeht ununterbrochen, richtet sich an ungleich mehrere als die des Mundes und überdauert die Geschlechter." ⁹⁰⁾

Der historische Rückblick auf die Geschichte der Schrift fehlt bei Willmann nicht, dann kommt er auf die erziehliche Wirkung zu sprechen. Die Schrift gehört mit zu den ersten wirklichen Arbeitsleistungen des Kindes, was eine große disziplinierende Wirkung der Schrift einschließt ⁹¹⁾.

Auf ein unterrichtliches Problem weist Willmann in diesem Zusammenhang hin:

"Es wird aber darauf zu achten sein, daß die Schrift die Rede nicht verdränge, daß sie das Gedächtnis nicht schädige". ⁹²⁾

Zu d) Das Fortschreiten der Sprachkenntnis zur Spracherkenntnis (Grammatik):

"Die Sprache wird abermals eine Quelle der Bildung dadurch, daß sie Gegenstand der Theorie wird. Das Wissen um die Sprache, die Sprachkunde, erscheint als ein Gut, das auch in der Erziehung seine Stelle erhält." ⁹³⁾

Aus dem historischen Überblick bei Indern, Juden, Griechen und Römern analysiert Willmann zwei Zwecke, welche die Beschäftigung der Grammatik hat:

1. Korrekte Beherrschung der Muttersprache (materieller Zweck)
2. Schärfen des klaren Denkens (formaler Zweck).

Durch die Kenntnis der Muttersprache soll über das Gemüt auch die Liebe zur Heimat durch die Grammatik vertieft werden ⁹⁴⁾.

Zu e) Die pädagogische Bedeutung der Fremdsprachen:

Auf zwanzig Seiten ⁹⁵⁾ entfaltet Willmann nun das Problem der antiken und modernen Fremdsprachen und entwickelt dabei Argumente, die auch in der heutigen Ventilation der Reformprobleme der höheren Schule beachtenswert sind. Dieses vielschichtige Problem kann also hier nicht als solches behandelt werden. Zur Methode Willmanns gehört es, wie wir bisher schon immer wieder sehen konnten, den historischen Gesichtspunkt als einen Hauptfaktor der Analyse, der Erkenntnisfindung und des Beweises zu verwenden ⁹⁶⁾. So geschieht es auch hier, und zwar mit der zusätzlichen Berechtigung, daß es sich zum Teil um historische, tote Sprachen handelt.

Um den Güteraspekt unseres Themas herauszugreifen:

"Den Römern war die griechische Sprache ein Gut der Kultur." ⁹⁷⁾

"Das Mittelalter trieb Latein, weil sich die romanisch-germanische Kultur auf das Römertum im weitesten Sinne aufgebaut hat.

Die Kirchensprache, Staatssprache, Gelehrtensprache war das Latein; es war die Mutter der romanischen Sprachen und Quelle für die germanischen. Es war im vollsten Maße ein Gut der Gesellschaft, machte Kultur zugänglich, war selbst ein Stück Kultur.

In der Humanistenzeit betrieb man Latein und Griechisch der Literatur wegen: das Lateinische als Sprache geistiger Produktivität, ... noch mehr als im Mittelalter." 98)

Die Vorstellung von der antiken Kultur ist ohne Kenntnis der antiken Sprachen "eine lückenhafte und mehr oder weniger oberflächliche". 99) Drei Gründe führt Willmann dafür an:

1. Eine Übersetzung erreicht nicht den Geist des Originals.
2. Die Sprache ist Ausfluß des betreffenden Volkes, spiegelt die Substanz seiner Geistigkeit wider (ist "Schöpfung des Volksgeistes", wie Willmann sagt).
3. Das Erarbeiten des Originals hat ein vertieftes Verständnis zur Folge. 100)

Dann wird die Zucht behandelt, welche das Erlernen der Fremdsprache auf Gemüt, Wille, Vorstellungen ausübt:

Formale Gründlichkeit, Weitung des Gesichtskreises, Wendigkeit in der "geistigen Gymnastik" 101) durch Vergleichen, Einordnen in eine Regel usw. sind Ergebnisse, die für das Erlernen anderer Sprachen und darüber hinaus für das Leben wertvoll sind.

Zu Willmanns Zeit hatten die alten Sprachen gegenüber den neuen noch ein Übergewicht (um 1870), weshalb er gegen eine Benachteiligung der modernen Sprachen plädiert.

Im Zusammenhang der Tradition wird das Problem der alten Sprachen weitergeführt, welche Gegenstand des nächsten Abschnittes ist.

B. Die Tradition

Zuerst sagt Willmann, wie er den Begriff verstanden haben will:

"Tradition wird gemeinhin in engerem kirchlichen Sinn gefaßt als die die hl. Schriften ergänzende Überlieferung. Tradition im weitesten Sinne würde Überlieferung überhaupt umfassen, also Sprache, Sitte, Glauben, Wissen und Können, insofern sie überliefert werden.

Wir nehmen das Wort in einer mittleren Bedeutung: als die in Worten niedergelegte Überlieferung, insofern sie Nationalgut eines Volkes ist. Es geht von Geschlecht zu Geschlecht nicht nur die Sprache mit ihren Zeichen, sondern auch das durch die Sprache Ausgedrückte:

Gedanken, Empfindungen und Kunde. Sie gehört zum Wesen des Volkes wie Sprache und Sitte. Es sind das die konstitutiven Elemente des Volksgeistes. Während aber in der Sitte auf Überlieferung gestütztes Tun vorliegt, umfaßt die Tradition ein überliefertes Sprechen, Empfinden, Wissen. Diese Tradition steht mit der Sprache zunächst im engsten Zusammenhange." 102)

"Als Tradition umfaßt man Mythologie, Volksdichtung, National-literatur". 103)

Wiederum folgt ein geschichtlicher Rückblick bis zu den Griechen, wo "Mythologie und Sage die gemeinsame Wurzel der Religion" war 104).

Auf Grund des historischen Gesichtspunktes "hat die Erziehung eine dreifache Tradition zu bewältigen, die als Gut der Gesittung zu bezeichnen ist:

- a) die heimische, nächst der nationalen Literatur,
- b) die christliche,
- c) die klassisch-antike". 105)

Zu a) Die heimische Tradition:

"So wahr die Jugend einem Volke angehören wird, so wahr sich die Jugend in die Sprache hineinleben soll, so wahr muß ihr auch der geistige Inhalt vorgeführt werden, den das Volk geschaffen, der in der Sprache niedergelegt ist, geistesverwandt mit dieser." ¹⁰⁶⁾

Unter diesem Gesichtspunkt setzt sich Willmann für Kinderlied und Kinderspruch ein, für Märchen und Sage ¹⁰⁷⁾.

Zu b) Die christliche Tradition:

Sie wird unter dem folgenden Hauptabschnitt Religion behandelt.

Zu c) Die klassisch-antike Tradition:

"Die Gesamtheit unserer Güter der Gesittung, unserer Kultur, ist mit der des Altertums auf das engste verwachsen" ¹⁰⁸⁾;

"Unsere Sprache, Literatur, öffentliches Leben, Kunst, Wissenschaft sind voll Beziehungen auf die Antike. Sie bleiben unverstanden ohne Kenntnis des Altertums. Wir sind nun einmal in der Lage, den Schlüssel zu unseren eigenen Schätzen bei den alten Völkern holen zu müssen. Schwände der Einfluß des Altertums aus unserer Erziehung, so würde ein ephemeres Geschlecht entstehen, das in seinem eigenen Kulturleben auf Rätsel stößt.

Das Altertum ist ein Stück von uns, hat zu allen Gütern der Gesittung seinen Teil beigetragen. Deren Überlieferung ist also nur unvollkommen möglich, wenn nicht die Kunde des Altertums sie begleitet.

Die Alten sind unsere geistigen Vorfahren. Rückwärts verfolgt laufen bei ihnen die Fäden unserer Kultur, unseres Gedankenkreises zusammen. Das Altertum ist ein wichtiges, wesentliches Stück Geschichte. Geschichte aber ist notwendig zu wissen, da wir geworden sind, unser ganzes Leben und Schaffen bedingt ist durch die früheren Generationen." ¹⁰⁹⁾

Nach diesen grundsätzlichen Ausführungen zu unserem geschichtlichen Verhältnis zur Antike, verbindet Willmann die heimische mit der christlich antiken Tradition:

"Unter dem Begriff Tradition verstehen wir den ganzen Schatz von Einsichten, Empfindungen, Kunden, der von Geschlecht zu Geschlecht sich fortpflanzt. Mythologie und Volkspoesie sind seine Zweige, die nationale Literatur erwächst aus ihnen. Wir sehen, daß Völker in einfachen Kulturzuständen nur die eigene heimische Tradition haben. Die europäischen Völker, deren Kultur von anderen stammt, mußten auch die Traditionen der Nationen, die ihre Lehrer waren, übernehmen. Das Volk der Bibel und die beiden klassischen Völker sind unsere geistigen Vorfahren, deren Tradition und Literatur uns ein Gut der Gesittung ist wie die eigene." 110)

In der unterrichtlichen Abfolge soll kindesgemäß vorgegangen werden, am Anfang das heimische Kinderlied stehen, das Märchen und die Sage folgen, die heimische und nationale Geschichte anschließen, "besonders von ihrer volkstümlichen Seite" 111).

Was die Tradition besonders wertvoll macht in den Augen Willmanns für die Erziehung, ist folgender Umstand:

"Das Kulturganze der Gegenwart ist schwer zu durchschauen, weil es vielfach zusammengesetzt ist. Das Volk und die Jugend überschauen jedoch nur einzelne Seiten desselben. Anders ist es mit den Kulturstufen der früheren Zeiten, von denen die Tradition und die nationale Geschichte meldet. Sie sind entweder an sich einfacher, oder ist es die Überlieferung, die sie vereinfacht." 112)

"Neben der nationalen Tradition und mit ihr vielfach sich vereinigend geht bei den Völkern des Abendlandes die jüdisch-christliche einher als das historische Fundament der Religion. Sie kann nicht von dieser selbst getrennt behandelt werden." 113)

Dann wendet er sich wieder der Antike zu, greift seine bisherigen Argumente kurz auf und fährt fort:

"In der Erziehung der abendländischen Völker müssen die Altertumsstudien vertreten sein. An diesem Gebot hat die Pädagogik gar nicht zu mäkeln und zu handeln. Es kann in Frage kommen, welche Individuen sich ihnen widmen müssen, welche nicht: Aber von dem Gebote selber ist nicht abzulassen. In zweiter Linie kommt erst in Betracht die unmittelbare Förderung der Jugend durch diese Studien." 114)

Einen sekundären Grund für das Altertumsstudium gewinnt Willmann aus dem erziehlischen Aspekt dieser Studien: Sie verschaffen "in erhöhtem Maße Erweiterung des Gesichtskreises und Vertiefung der Auffassung." 115)

Am Beispiel der Dichtungen Homers, Herodots, der attischen und altrömischen Welt weist Willmann nun auf die Einfachheit und Geschlossenheit der dort geschilderten "Gesamtbilder menschlicher Gesittung" 116) hin, die geeignet sind der Jugend "Vorbe-griffe und Vorkenntnisse für die Auffassung der menschlichen Ge-sittung überhaupt" zu vermitteln.

Dann folgt die nähere Betrachtung des Griechischen und Römischen, ein geschichtlicher Rückblick schließt sich an über die wechselnde Priorität der lateinischen und griechischen Sprache durch das Mittelalter bis zur Neuzeit ¹¹⁷⁾, wie sie jeweils im Unterricht auftraten.

Mit Worten Willmanns fassen wir zusammen:

"In der Erziehung darf das Altertum nicht fehlen,

1. weil die Kultur ihre Wurzeln verlöre,
2. aber auch, weil die sittlichen Schöpfungen jener jugendlichen Völker in ihrer Einfachheit und Übersichtlichkeit etwas tief Bedeutendes haben." 118)

C. Die Religion

Die Religion ist in der Einteilung Willmanns eigentlich ein Ausschnitt der Tradition, bekommt aber wegen des Umfangs ihrer Gesichtspunkte und deren Bedeutung von ihm einen eigenen Abschnitt zugewiesen ¹¹⁹⁾.

Nachdem Willmann mit den beiden Begründungen, mit denen wir die Bedeutung der Antike abschlossen, sich für das Studium der Antike eingesetzt hat ¹²⁰⁾, zeigt er auch dessen Grenzen auf:

- "a) Die heimische Tradition darf darunter nicht leiden.
- b) Die Beziehung auf die Gegenwart darf nicht vernachlässigt werden.
- c) Eine weitere Begrenzung erhält sie (die Vorstellung von der Notwendigkeit der antiken Studien) durch die Rücksicht auf die Religion." ¹²¹⁾

Willmann wendet sich nun "zur Betrachtung der Religion als eines Gutes der Gesittung und ihrer Überlieferung durch die Erziehung." ¹²²⁾

Er geht zu diesem Zwecke wieder zurück in die Geschichte:

"Bei den meisten älteren Völkern fällt die religiöse Überlieferung mit der nationalen zusammen". ¹²³⁾

Das wird am Beispiel Griechenlands illustriert. Dann folgt die Gegenüberstellung mit dem Judentum, dessen "Religion sich im Gegensatz zu dem Volksglauben entwickelt hatte". ¹²⁴⁾ Aus diesem Grunde ist auch erst bei den Juden eigentlicher Religionsunterricht anzutreffen, der durch das Christentum fortgesetzt wird, weil es sich anfangs nicht auf die nationale Überlieferung der Völker stützen kann, die dem Christentum inhaltlich zum Teil entgegengesetzt war ¹²⁵⁾.

"Später wurde durch die Legende ein Mittelglied zwischen der na-

tionalen Tradition und der (christlichen) Lehre geschaffen." 126)

"Jene wunderbare Assimilationskraft des Christentums ... nahm nationale Elemente in sich auf". 127)

"Mehr als alle anderen Religionen zog das Christentum die Jugend zur praktischen Betätigung heran. Keine Lehre erfaßte die kindliche Einfalt so tief und idealisiert das Kindertum wie die christliche Lehre". 128)

"Die Bewegung des 16. Jahrhunderts brachte einen anderen Geist mit sich, der dogmatische Charakter trat wieder hervor; das Katechismuswesen kommt: Luthers Katechismus eröffnet die Reihe, die Mitwirkung der Jugend wird beschränkt durch Beschränkung des Gottesdienstes. Das erziehende Tun tritt zurück; aber Kirchenlied.

Der Pietismus hat das Verdienst, die biblische Geschichte betont zu haben." 129) (Spencer, Francke).

"Im vorigen Jahrhundert: Angriffe auf den Religionsunterricht (Rousseau)". "Emil soll während seiner Erziehung nicht von Gott sprechen hören; er soll in keiner Religion erzogen werden, sondern nur in Stand gesetzt werden, sich eine zu wählen." 130)

Dann erwähnt Willmann Basedows Bestrebungen, einen Religionsunterricht einzuführen, bei dem auch Mohamedaner dabei sein können, und kommt dann auf die Philosophie Kants und Herbarts zu sprechen, wo "Moralität das Höchste" 131) war, so daß der Religionsunterricht bei ihnen "nur eine akzessorische Bedeutung" 132) hatte.

Willmann sieht in seiner Zeit zwei extreme Richtungen am Werk: "Für die einen ist die Religion das Gut der Gesittung" 133) schlechthin; "sie" können aber ihre Ansicht nicht konsequent durchführen." Zu ihnen rechnet er Palmer und Schmid. Die andere Richtung wendet sich von der Religion ab. Für sie hat das Religionsbuch poeti-

schen Charakter (Willmann: "Das Religionsbuch betrachten sie nach Art einer poetischen Chrestomathie" ¹³⁴).).

Dann legt Willmann seinen eigenen Standpunkt dar. Religion ist ihm subjektiv ein Zustand des Gemütes. Objektiv ist sie ihm ein "Ganzes von Lehren, Gedanken, Berichten, das seinen Ursprung auf die Gottheit zurückführt und das ein Geschlecht vom anderen übernimmt. Dieses Ganze ist positiv wie Sprache, Sitte, Recht. Es hat einen gegebenen historischen Inhalt. Dieses Ganze ist ein Gut der Gesittung, dessen Überlieferung der Erziehung Pflicht ist ... Es kommt der Erziehung nicht zu, den positiven Inhalt der Religion mit anderen Elementen zu versetzen und zu verdünnen ... Das nachwachsende Geschlecht hat ein Recht auf Überlieferung der positiven Religion: Wir wissen nicht, was ihm dieselbe werden kann im Laufe seines Lebens und Handelns. Wenn das erziehende Geschlecht anstatt der historischen Religion eine subjektiv gestaltete farblose Lehre überliefert, so setzt es sich der vorwurfsvollen Frage des Erzogenen aus: Warum habt ihr uns nicht in den Besitz des ererbten, wurzelhaften Glaubens gesetzt und uns dafür eure subjektive, ephemere Auffassung aufgedrängt?"¹³⁵)

Es schwebt Willmann dabei der negative Einfluß der Aufklärung vor, die "Mystizismus, krankhafte Romantik und einseitigen Pietismus" zur Folge hatte, und für die napoleonische Zeit keine religiöse Substanz zu bieten hatte, mit der man die Zeit hätte bewältigen können ¹³⁶). Dann fährt er fort:

"Es ist die Pflicht des erziehenden Geschlechtes, dem nachwachsenden gleichsam das Organ für die Religion zu geben. Ob es dieses Organ nicht in Tätigkeit setzen will, mag es mit sich selber ausmachen. Sind aber seine Schicksale und inneren und äußeren Erlebnisse derart, daß ihm die Religion eine Zufluchtsstätte wird, dann ist die erziehende Generation vorwurfsfrei. Wegwerfen kann das neue Geschlecht, was es will, von der Überlieferung des Alten,

aber nachträglich ersetzt wird ungleich schwerer und setzt es dem Irrtum aus. Die tiefere religiöse Auffassung - und das ist die historische - kann das Geschlecht verlassen, um sich nach der oberflächlichen zurückzuziehen. Aber wenn es nur die oberflächliche gewohnt ist, und es will oder muß die tiefe aufsuchen, so ist es ohne Fingerzeig, kann die Haltung leicht verlieren, wenn ihm die positive Religion fremd geblieben." 137)

An weiteren Stellen dieses Zusammenhanges bekräftigt Willmann seinen Standpunkt, worin zugleich die Auseinandersetzung mit seiner Zeit sichtbar wird. Gestützt auf den historischen und sozialen Gesichtspunkt führt er logisch seine Argumentation durch: "Kein erziehendes Geschlecht hat das Recht eine Seite des menschlichen Gemütslebens un bebaut und ohne Pflege liegen zu lassen, ein Gut der Gesittung gar nicht oder verkümmert zu überliefern. Die Versuche, den Inhalt der positiven Religion des geschichtlichen Charakters zu entkleiden, sind als mißlungen anzusehen.

A. Sie verfallen in ein rein subjektives Schalten: Gott, Freiheit, Unsterblichkeit sind immer Reste der positiven Religion, aus deren natürlichen Zusammenhang gerissen und gar nicht einmal sicher vor Angriffen.

B. Eine sogenannte Vernunftreligion, weil sie subjektiv ist, stellt den Zögling isoliert hin, der religiösen Gemeinschaft gegenüber und erweckt ihm kein Verständnis für dieselbe. Die Erziehung braucht und will gar nicht zur Kirchlichkeit führen, aber sie soll das Organ für die kirchliche Gemeinschaft geben. Ein Mensch, dem die Kirche als Fratze, Verirrung, Torheit erscheint, hat eine einseitige Prägung, ihm sind nicht alle Seiten des Menschentums, nicht alle Güter der Gesittung vertraut geworden.

C. Ebenso ist einem solchen ein großer Teil der menschlichen Geschichte ein vollkommenes Rätsel. Er erfaßt weder die Bekehrung des Abendlandes in ihrem ganzen Umfange, noch den Geist des Mittelalters, noch eine Menge geistiger Motive aller Zeiten. Ein Sinn ist ihm - z. B. die Kreuzzüge erscheinen ihm als ungeheuerliche Narreteien - nach einer Seite verkümmert. Ohne positive Religion ist dem kommenden Geschlecht das Verständnis der Vergangenheit verschlossen. . .

Man räumt ein, daß der Geist des Altertums erfaßt werden soll, um die eigene Kultur zu verstehen. Und man sollte dem Geiste der christlichen Zeiten, die uns näher liegen, in denen wir noch stehen, scheu aus dem Wege gehen? Der Jugend für die fernliegende Vorbereitung unserer Kultur Verständnis geben und deren näheren Hintergrund und Vorstufen überspringen?

Man scheut zweierlei:

1. die Konfessionalität in einem Sinne, nach dem der Stoff Scheidewände aufrichtete, ist auch zu verwerfen. Allein diese Gefahr hat auch die Erziehung zur Nationalität. Und doch ist unbestritten, daß die eigene Nationalität in der Erziehung zu pflegen sei. Die Kultur des Eigenen, Nächsten, was man besitzt, schließt ja nicht notwendig das Pochen und Trotzen (Drängen) auf dasselbe in sich ein. Man kann sowenig Monotheisten als Europäer erziehen.
2. Die Kollision mit dem modernen Bewußtsein, besonders, wie es die Naturwissenschaften ausgebaut haben." 138)

Zu einigen Stellen, die trotz ihres Zusammenhanges mißverständlich klingen können, noch mehr, wenn sie aus ihrem Zusammenhang herausgerissen werden, der deshalb ausführlich zitiert wurde, sei kurz Stellung genommen.

Wenn Willmann sagt: "Die Erziehung braucht und will gar nicht zur Kirchlichkeit führen, aber sie soll das Organ für die kirchliche Gemeinschaft geben" (oben Seite 41), so mag die Zügigkeit des Zusammenhangs daran schuld sein, daß er "Erziehung" nicht näher präzisierte. Darin liegt an dieser Stelle ein Mangel; denn Erziehung ist bei Willmann differenziert, wie wir sahen, nach den Gemeinschaften, die sie leisten: Familie, Schule, in denen Kirche und Staat mit ins Spiel kommen. Erziehung zur Kirchlichkeit ist nun zweifelsohne primär Aufgabe der Kirche. Willmann sagt hier nicht, welchen Erziehungsträger er hier meint. Der Zusammenhang scheint uns auch nicht auf Familie und Schule schlechthin hinzuweisen, sondern auf die Theorie der Erziehung, also auf das theoretische Gebiet der Allgemeinen Pädagogik, die sich vor aller Zwecksetzung um die Grundlagen der Erziehung müht, von denen aus Zwecke erst möglich werden. Von hier aus gesehen, ist Kirchlichkeit schon ein Erziehungszweck, der aber auf Sand oder in die Luft baut, wenn zuvor nicht das Offensein für das Religiöse erziehlich geleistet ist, oder wie Willmann in dem angezogenen Zitat sagt, das Organ für die kirchliche Gemeinschaft gegeben ist. Es läßt sich also aus dem Zitat keine Animosität Willmanns gegen die Kirchlichkeit oder kirchliche Gemeinschaft herauslesen, er will lediglich auf ihre erziehlichen Voraussetzungen hinweisen.

Zu der Stelle: "Man kann sowenig Monotheisten als Europäer erziehen" (oben Seite 42) sei zugegeben, daß sie etwas absolut formuliert ist, wohl aus demselben Grund wie beim ersten Zitat Seite 41.

Der Zusammenhang ist doch der:

Die konfessionellen Unterschiede bestehen wie die nationalen. In unserer Wirklichkeit, in der die beiden Konfessionen nebeneinander stehen, kann man nicht so erziehen, als ob es sie nicht gäbe.

Man kann also nicht auf einen Monotheismus hin erziehen, den zwar beide Konfessionen vertreten, der aber noch nicht das Spezifische ihres konfessionellen Anliegens berücksichtigt.

Auch zum Europäer kann man nicht so erziehen, daß man die nationalen Verschiedenheiten, die Tatsachen sind, übersieht, und so tut, als ob sie nicht bestünden.

Abstrahiert man von den beiden Beispielen aus der Religion und dem Völkerleben, so ergibt sich für die Erziehung:

Erziehung muß die vorliegenden Tatsachen real nehmen, wie sie sind, auch wenn sie unbequem sind, oder das Resultat einer geschichtlichen Entwicklung, und als solche schmerzlich und tragisch, wie im Falle der Glaubensspaltung in Deutschland.

Oder, im Falle des europäischen Gedankens: Einheit in der Vielfalt und nicht Uniformität, welche die spezifische Eigentümlichkeit totschiagen würde.

Auch wenn die Entwicklung dieser beiden Problemkreise zu Willmanns Zeit noch nicht so weit fortgeschritten war wie heute, dürfte doch diese Interpretation in seiner Linie liegen.

Die Besprechung der Religion als Gut der Gesittung schließt Willmann ab mit der Untersuchung ihrer Stellung im Ganzen der Erziehung, wie es Sache allgemeiner Pädagogik ist.¹³⁹⁾ Dabei kommen Familie und Schule als Stätten religiöser Unterweisung in Frage¹⁴⁰⁾.

1. Der erste Religionsunterricht eignet der Familie.

Willmann weist auf folgende Möglichkeiten und Anlässe hin:

- a) Die Familie soll auf religiöse Feste Bezug nehmen (z. B. Weihnachten),
- b) soll religiöse Sitten und Denkmäler erklären. Er sagt:
"Die Gottesverehrung muß als allgemein menschliche Handlung den Kindern gegenüberreten."¹⁴¹⁾
- c) Kinderspruch, Kinderlied, Legende, Märchen.

- d) Bilderklärung.
- e) Religiöses Tun, wie es zur jeweiligen Familie paßt. 142)

2. Die Religion im Unterricht der Schule:

Willmann stellt hier vier Anliegen heraus:

- a) den historischen Gesichtspunkt,
- b) Anschaulichkeit in der Darstellung,
- c) die Sittenlehre,
- d) den Kultus. 143)

Zu a) der historische Gesichtspunkt:

Er soll bei der Darstellung im Vordergrund stehen. Die historisch getreue Wiedergabe des Inhalts, wie ihn die Bibel überliefert, soll bei einer subjektiven Gestaltungsfreiheit gewahrt bleiben.

Analoges gilt für die kirchliche Geschichte, die für Willmann nicht identisch ist mit der Kirchengeschichte. Er zählt z. B. das Kirchenjahr mit zur kirchlichen Geschichte, die sich mit der Heimat- und Volksgeschichte durchdringt und nicht von beiden isoliert erscheint wie die Kirchengeschichte. Als Beispiel führt er an die Missionierung Deutschlands, ein Faktum, das der kirchlichen Geschichte angehört, zugleich aber Stoff der Heimat- und Volksgeschichte ist.

Bei solchen historischen Darstellungen ist für den Unterrichtserfolg entscheidend: Anschauliche Darstellung.

Zu b) Anschaulichkeit der Darstellung:

Die Behandlung der Bibel und Glaubenslehre soll anschaulich geschehen. Dadurch werden die religiösen Wahrheiten faßlicher, konkreter, eingängiger, ohne freilich bis ins Letzte verständlich erklärt werden zu können.

Willmann zitiert in diesem Zusammenhang Hegel, der sagte:

"Wenn man, um den Menschen damit bekannt zu machen, warten

wollte, bis er die sittlichen Begriffe in ihrer ganzen Wahrheit völlig fähig würde, so würden wenige und diese wenigen kaum vor dem Ende ihres Lebens diese Fähigkeit besitzen." 144)

Man spürt noch die Auseinandersetzung mit dem Rationalismus der Aufklärung, wenn Willmann die Wunderberichte der Bibel auf folgende Weise in Schutz nimmt:

"Man muß das Äußere mit dem Innerlichen auf das engste vereinigen; die lebensvolle Darstellung der Situationen, der Charaktere, der Gesinnungen, muß den Wundervorgang in ihre Mitte nehmen und gleichsam decken gegen den zersetzenden Verstand, dem der Maßstab der Beurteilung abgeht, für die Religion so gut wie für die Poesie." 145)

Die Hinführung zur Religion denkt sich Willmann folgendermaßen:

"Die Geschichte zeigt den Menschen in den verschiedenen Richtungen seiner Tätigkeit, weist die Güter der menschlichen Gesittung auf und zeigt die Stelle in ihrer Mitte auf, wo die Schöpfungen des religiösen Geistes sich erheben. Sie zeigt ihn uns mit seinesgleichen vereint arbeitend, schaffend, dichtend, betend. So führt sie an das Religiöse gleichsam von außen heran und lehrt es als Macht des menschlichen Lebens erfassen. Poetischer Sinn und historischer Sinn müssen den religiösen in die Mitte nehmen und beide bedürfen wiederum seiner zu ihrer vollen Empfehlung, beide protestieren mit ihm gegen Profanierung und blinde Verstandesauffassung, gegen die vorwitzige gedankenlose Weise, alles in der Welt mit der Elle der eigenen kleinen Einsicht zu messen." 146)

Zu c) Sittenlehre:

Die Sittenlehre stellt die christlichen Sittengebote dar, wie sie im Alten Testament, besonders den zehn Geboten, im Neuen Testament und in den kirchlichen Geboten vorliegen. Auch hier wendet sich Willmann gegen eine abstrakte Darstellung, sondern ist für eine anschauliche und historische Betrachtung¹⁴⁷⁾.

Zu d) Kultus:

Hierbei hat Willmann offenbar damalige Gepflogenheiten im Auge, wird aber nicht konkret, so daß seine aphoristischen Bemerkungen dazu nur Gesichtspunkte geben, die anscheinend nicht nur für die kultische Betätigung der Jugend gedacht sind, die sich ja normalerweise außerhalb der Schule in der Kirche (wenn auch nicht immer außerhalb der Schulzeit) vollzieht, sondern allgemein die Stellung der Religion im Schulunterricht im Auge hat:

"Nichts erzwingen; viel von der Sitte abhängig; ¹⁴⁸⁾ Zusammenwirken des Unterrichts, kein hermetisches Absperren des Religionsunterrichts; stellt an die Kunst des Unterrichts hohe Anforderungen.

Es bedarf einer idealen, poesievollen Grundstimmung und kann sie nicht allein erzeugen. Poesie und Geschichte müssen sich dazu verbinden und die Zucht der Sitte muß zu Hilfe kommen". ¹⁴⁹⁾

Blicken wir zurück auf das, was Willmann über die Religion sagt, so läßt es sich folgendermaßen zusammenfassen:

Religion ist ein Gut der Gesittung, dessen Überlieferung Pflicht der Erziehung ist. Dabei steht es dem Erzieher nicht zu, etwas von diesem historischen Gute wegzulassen oder hinzuzufügen, er ist vielmehr an den Inhalt der positiven Religion gebunden.

Die Fähigkeit des Menschen, mit kritisch forschendem Verstand die Wirklichkeit anzugehen, wurde in der Aufklärung einseitig betont und überfordert, verabsolutiert. Daß für einen Teil der Wirklichkeit andere Fähigkeiten des Menschen mit ins Spiel gebracht werden müssen, die auf Hinhorchen, Aufnehmen, Rezeptivität angelegt sind, wurde dabei übersehen. Erst von der Totalität der Person her ist die ganze Wirklichkeit, ausgreifend und vernehmend, erfaßbar. Dann wird auch die religiöse Wirklichkeit zugänglich, die mit der Poesie und Geschichtsbetrachtung das wesentliche Moment der rezeptiven Erfassung gemeinsam hat, weshalb Willmann diese drei Gebiete sich gegenseitig stützen läßt.

Eine weitere Stütze der Religion soll die "Zucht der Sitte" ¹⁵⁰⁾ sein, wie Willmann beim Abschluß seiner Überlegungen über die Religion sagte.

Die Sitte soll nun näher betrachtet werden. Sie gehört mit zu den Hauptgütern der Gesittung, die in der Erziehung überliefert werden sollen.

Bisher wurden Sprache, Tradition, und in ihr die Religion, behandelt.

D. Sitte und sittliche Lebensordnung:

"Für alle Güter der Gesittung hat die Sitte den Gesamtnamen hergegeben. Man denkt in ihr das spezifisch Menschliche. Sitte ist menschliches Gebahren, Tun, Verfahren, insofern es einerseits nicht auf die Notwendigkeit zurückgeht, andererseits von der Willkür des einzelnen unabhängig ist und als angemessen, würdig, gut angenommen wird.

Sitte ist ein gleichbleibendes Tun, das der einzelne bewußt mit der Gesamtheit tut, das überkommen ist, weiter überliefert wird, über die Willkür hinausliegend.

Die Sitte ist nicht erfindbar, so wenig wie Sprache und Tradition, sondern überkommen und bedarf wie diese der Weiterführung und Überlieferung.

Die Sitte knüpft in primitiven Zuständen an die Natur an und gibt dieser den menschlichen Stempel." ¹⁵¹⁾

Diesen menschlichen Stempel der Sitte, welcher der Natur aufgedrückt wird, verfolgt Willmann nun auf verschiedenen Lebensgebieten:

- a) in der Ehe. Die Eheschließung ist durch Sitten geregelt, Hochzeitsfeier usw.
- b) Die natürlichen Bedürfnisse des Menschen sind in Sitten eingebettet, z. B. Nahrung, Wohnung, Kleidung, Schlaf.

- c) Die Arbeit ist von der Natur diktiert, von der Sitte mitgeprägt.
- d) Ebenso die Erholung (Spiel, Fest, Feier), wie auch
- e) die Geselligkeit. ¹⁵²⁾
- f) Sitte regelt Unter- und Überordnung:

"Die Sitte führt den Bau der menschlichen Lebensordnung auf. Recht, Gesetz und staatliche Ordnung sind nur Stützen, die zu seiner Befestigung hinzugegeben worden sind; aber auch in den entwickeltsten Verhältnissen erschöpfen sie das Gebiet der Lebensordnung niemals. Die Sitte bleibt stets als flüssiges Element zurück, das Verhältnis des Menschen zur Natur und die tausendfachen Berührungen der Menschen regelnd und veredelnd." ¹⁵³⁾

In der Tatsache, daß die Sitte ein "flüssiges Element" ist, mag wohl auch ihr Wandel im Laufe der Zeiten begründet sein. Und damit kommen wir an die Grundproblematik der Aufstellungen Willmanns:

Seine zeitgeschichtliche Situation ist ihm naturnotwendig Ausgangspunkt seiner kulturpädagogischen Betrachtung; denn um eine solche handelt es sich bei der Aufzählung der Kulturgüter, die zu überliefern sind. Ohne in einen Kulturoptimismus zu verfallen, wie er zu seiner Zeit und bis in unsere Zeit hinein sich mit Illusionen benebelte, - bei Willmann wird die Religion als Korrektiv und Maßstab nicht aus dem Auge verloren - hat Willmann die Erschütterungen unseres Jahrhunderts eben nur noch zum Teil erlebt (er starb 1920). Der erste und noch mehr der zweite Weltkrieg haben eine kritische Sondierung der Kulturgüter eingeleitet, die noch im Gange ist. Es wird alles an Sitte und Gesittung - wie altmodisch kommen uns schon diese Begriffe vor! - fragwürdig, in die Frage gezogen und auf seinen Sinn befragt. Die Sitte und die Sitten der Zeit sind ein Spiegel davon. Unsere heutigen sind anders als die vor der Jahrhundertwende, wo der Einfluß von Spätromantik und Biedermeier noch virulent war ¹⁵⁴⁾. Unter diesem Vorbehalt stehen Willmanns Vorlesungen von 1872, von heute aus gesehen. Damit sind unsere

heutigen Sitten nicht ohne weiteres sanktioniert; denn es gibt heute wie damals Unsitten und genau so wie einem Willmann ist uns ihre kritische Sichtung aufzugeben.

In der Sitte als "flüssigem Element" schlägt sich der Zeitgeist nieder, das Gefühl zu leben, sich zu geben, sich zu verhalten. (Wir haben ja heute eine Verhaltens-Psychologie!). Ein Element, das vor der Jahrhundertwende noch kaum ins Gewicht fiel, ist heute dominierend: Der Rhythmus des Lebens, wie er durch den Aufstieg der Technik und Industrialisierung heute weitgehend geprägt wird. Daß von hier aus Impulse auf die Gestaltung und Ordnung des Lebens ausgehen, versteht sich von selbst. Daß von hier aus gesehen Willmanns Ausführungen über Sitte und Lebensordnung einer Transformierung in unsere Zeit hinein bedürfen, daß wir manches davon heute anders und neu sagen müssen, schmälert Willmanns Verdienst für damals nicht. Darüber hinaus können seine Bestrebungen, das Wesentliche herauszuschälen, das als Erziehungsgut der Überlieferung wert erscheint, für uns wertvolle Kriterien der Selbstbesinnung und Standortgewinnung abgeben. Damit kehren wir wieder zu Willmanns Darlegungen von 1872 zurück.

Einführung der Jugend in die sittliche Lebensordnung:

Willmann nennt die Bildung der Sitte ein Hauptgeschäft der Erziehung. "Es ist die Zucht im engeren und eigentlichen Sinne." ¹⁵⁵⁾ (Sie spielt im erziehenden Unterricht der Herbartschen Schule, durch die Willmann bei Ziller gegangen ist, eine große Rolle. ¹⁵⁶⁾)

Das Verhältnis der Jugend ist je nach der Höhe der Kultur, ihrer Einfachheit oder Kompliziertheit gemäß, ein verschiedenes: "Je einfacher die Sitten, die Formen der Ordnung sind, um so mehr reichen sie in das jugendliche Alter hinab, um so mehr ist

schon die Jugend Träger der Sitten und sittlichen Ordnung". 157)

Als Beispiele nennt er Sparta aus der alten Zeit, aus seiner Zeit die Volkssitten und Bräuche auf dem Lande, die sich auf das bürgerliche Jahr und das Kirchenjahr beziehen, und von der Jugend zum Teil mitgetragen werden.

Wer übt nun näherhin diese versittlichende Zucht auf die Jugend aus? Wo sind die Gelegenheiten und Stätten dazu?

Willmann nennt deren vier:

- a) Familie,
- b) Gesellung der Kinder untereinander,
- c) Schule,
- d) öffentliche Sitte. 158)

Zu a) Familie:

"Eine Stätte der Sitte und Lebensordnung liegt immer in der Jugendwelt: das ist das Haus, die Familie. Und die Zucht des Hauses ist weitaus die tiefgründigste und wichtigste." 159)

"Das Haus, die Familie, in welcher die Not herrscht, welche in Bettlerarmut lebt, hat dadurch keine sittliche Individualität. Das Haus, die Familie, in der Willkür herrscht, hat keine mehr." 160)

Deswegen fordert Willmann: Keine Willkür im Hause!

Er zitiert einen Ausspruch Arndts, der lautet:

"Nur wo die Alten einem Gesetze gehorsam sind, da können sie von den Jungen Gehorsam fordern, sonst nicht!" 161)

Für Willmann sind die Eltern Repräsentanten einer objektiven Ordnung, sollen deshalb nicht fahrlässig Anordnungen treffen, damit sie sie nicht zurücknehmen müssen und so unglaublich vor den Kindern werden. Deshalb sollen die Anordnungen auf das Notwendigste eingeschränkt werden. Willmann sagt:

"Sitte bindet, Willkür beugt, Notwendigkeit zwingt. Der gebeugte

Wille richtet sich auf, der gezwungene wird kein anderer, der gebundene allein ist sittlich." 162)

Die Zucht des Hauses soll zwischen den beiden Polen Autorität und Liebe schwingen.

Die versittlichende Zucht wirkt vornehmlich auf das Innere des Kindes, macht sich aber auch in seinem äußeren Benehmen bemerkbar, im Anstand der äußeren Umgangsformen, die Willmann nicht vergessen haben will 163).

Zu b) Die Gesellung der Kinder untereinander

vor und während der schulpflichtigen Zeit hat eine abschleifende Wirkung, erzieht zu gegenseitiger Rücksichtnahme, betätigt sich meist in der Form des Spieles und ist bei der Jugend als lockere Verbindung meist nur von kurzer Dauer 164).

Zu c) Schule:

Willmann nennt vier erziehende Möglichkeiten der Schule:

- a) Das Kind muß sich in einen größeren Maßstab einordnen, der zudem nicht privat und intim wie die Familie, sondern öffentlich ist.
- b) Das Kind wird zu festerer und strafferer Zeiteinteilung durch den Unterricht erzogen.
- c) Das Erlebnis der Gemeinschaft kommt ihm in der Schule näher.
- d) Daraus kann die Kameradschaft mit den anderen erwachsen 165).

Zu d) Zucht der öffentlichen Sitte:

Willmann weist in seiner aphoristischen Darstellungsweise, die auch durch die Weite der Gebiete bedingt ist, jeweils nur auf das Wesentliche und Wichtige hin, wie wir schon des öfteren fest-

stellen konnten.

Deshalb hat dieses Wenige Bedeutung.

Unter diesem Aspekt darf auch seine Bemerkung gesehen werden, mit der er den Abschnitt "Zucht durch die öffentliche Sitte" einleitet. Dort schreibt er nämlich in lakonischer Kürze: "Nur noch Reste."

Offenbar sollen diese Reste aber nicht verschwinden, sondern sinngerecht erneuert werden.

Er nennt die Stellung des Hauses, das Verhältnis also der Familie zur Kirche, das Begehen staatlicher Gedenktage und die Volksfeste, über die man "kein Nasenrümpfen aufkommen lassen" soll.¹⁶⁶⁾

Nun wendet sich Willmann einer zusammenfassenden Frage zu, die zugleich Rückschau hält:

Wer muß welche Güter vermittelt bekommen?

Sprache und Religion sind an alle zu vermitteln. In komplizierteren Kulturen wie der unseren muß sich ein Teil der Jugend mit Fremdsprachen befassen, weil unter ihnen sich solche befinden, welche "die Wurzeln der eigenen Kultur sind" ¹⁶⁷⁾.

"Den Gütern der Gesittung: Sprache und Tradition, Sitte und Religion ist eine Beschränkung auf gesellschaftliche Gruppen, Geschlechter, eine Beziehung auf bestimmte Zwecke des Lebens fern. Sie repräsentieren die allgemeinen Elemente der Gesittung, sie werden daher in der Erziehung das Erste sein und den Vortritt behalten müssen, wenn noch andere dazukommen." ¹⁶⁸⁾

Es kommen noch Wissen und Können dazu.

E. Wissen und Können:

Lag den bisher behandelten Gütern eine eigentliche Abzweckung für das Leben fern, wie Willmann eben ¹⁶⁹⁾ sagte, so gilt das nicht mehr in diesem Maße von Wissen und Können, jenen Gütern der Gesittung, die schon zweckgerichtet sind.

Durch die moderne Arbeitsteilung und durch die Verschiedenheit der gesellschaftlichen Gruppen sieht Willmann die Differenzierung von Wissen und Können bedingt. Wissen und Können schaffen gesellschaftliche Unterschiede.

Durch die Verschiedenheit und Andersartigkeit des Wissens und Könnens entstehen Berufe und Stände in ihrer Unterscheidung. Willmann führt als Beispiele an den Bauern, Schiffer, Händler, Baumeister ¹⁷⁰⁾.

Kommt dem Wissen und Können somit eine trennende Wirkung zu, indem es die Menschen in verschiedene Stände und Berufsgruppen aufspaltet, so eignet ihm aber auch eine verbindende Tendenz.

Willmann illustriert das am Beispiel der Griechen, die durch Gymnastik und Musik ein Wissen und Können an die Jugend vermittelten, das den einzelnen aus seiner Isolierung herausholte und mit anderen in Kontakt brachte. Darüber hinaus war das ein Tun, das Körper und Geist zugleich ansprach und zum Mitmachen aufforderte.

Deshalb sagt Willmann:

"Allein bei engerem Verkehr und Austausch werden Teile des Wissens und Könnens gemeinsam und es wird Bedürfnis, sie durch Überlieferung an die Jugend zu gemeinsamem Besitz zu machen."¹⁷¹⁾

Dann bespricht er die körperlichen Übungen von der Gymnastik der Antike bis zum Turnen seiner Zeit, aus dem er das Unorganische, Gekünstelte ausgeschieden haben will ¹⁷²⁾.

Der nähere Zweck der Übung des Körpers ist die körperliche Ge-

sundheit für die geistige Arbeit in der Schule gemäß dem Spruch der Alten, daß ein gesunder Geist in einem gesunden Körper wohne.

Der entferntere Zweck liegt in der Tauglichkeit des Körpers, die für den Menschen im späteren Leben neben der geistigen Tauglichkeit wichtig ist zur Meisterung der Lebensaufgaben.

Dann geht Willmann zu einer spezifischeren Übung des Körpers über, der körperlichen Arbeit.

Er weist darauf hin, daß die körperliche Arbeit durch das Christentum geadelt wurde und sagt:

"Wir legen der Arbeit einen sittlichen Wert bei, der den Alten, deren Kultur die Sklaverei voraussetzt, unbekannt war." 173)

Dann untersucht er die Frage der körperlichen und handwerklichen Arbeit in der Schule und im Unterricht. Er tut dies wieder in einem historischen Aufriß und stellt fest, daß unter den Neuere besonders Francke, Locke, Justus Möser, Basedow und Goethe handwerkliches Tun für die Jugend gefordert haben 174).

Die erziehende Wirkung der Arbeit sieht Willmann darin, daß

1. das "Unterordnen unter die Dinge und die in ihnen liegenden Gesetze eine heilsame Beschränkung der Willkür und Ungeduld" zur Folge hat,
2. daß die Arbeitsstätte eine Stätte der Sitte sei, (nicht mehr so sehr faktisch; denn es steht vielsagend wieder "Reste" dabei. Willmann setzt sich hier für das Arbeitsethos als normatives Ziel ein),
3. daß eine wertvolle Ergänzung gegenüber der Schule dadurch stattfindet, daß das Verhältnis zwischen Meister und Lehrling ein anderes ist als zwischen Lehrer und Schüler in dem Sinne, daß der Meister mehr wortlos und praktisch, durch Vormachen und Beispiel einwirkt, während beim Lehrer das Übergewicht in der Theorie und im Wort liegt 175).

Dann zählt Willmann praktische Versuche auf, die auf diesem Gebiete in der Pädagogik gemacht wurden. Er erwähnt den Versuch Campes (bei Hamburg), alles herzustellen, worauf der Unterricht führt;

ferner Blasche, der 1809 in Schnepfenthal seine "Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie als Gegenstand der allgemeinen Menschenbildung" veröffentlichte.

An den Versuchen Fröbels, der besonders das Modellieren und Flechten betrieb, bemängelt Willmann, daß ihnen die Beziehung zur Lebensnähe fehlte.

Über die erziehliche Organisation der Arbeit haben sich schließlich vor allem Gedanken gemacht Pestalozzi und Fellenberg, für die Volksschule Friedrich mit seiner Schrift: Erziehung zur Arbeit ¹⁷⁶⁾.

Schulwerkstätten und Schulgärten aus damaliger Zeit erwähnt Willmann von Leipzig. Er merkt für diese Einrichtungen die Gefahr der Spielerei an, die sich sicherlich bei mangelndem Konzept einschleichen kann.

Nachdem Willmann zuerst das Üben des Körpers besprochen hat in Sport und Arbeit, kommt jetzt der Geist an die Reihe. Handelt es sich beim Körper mehr um ein Können, so steht beim Geiste das Wissen im Vordergrund. Doch zeigen z. B. die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens die körperliche Bedingtheit des geistigen Tuns, die wechselseitige Bezogenheit von Leib und Geistseele.

Wissen und Können sind also geistige Güter, die der nachfolgenden Generation übermittelt werden müssen. Die Anordnung und Gliederung dieses zu vermittelnden Stoffes wirft die Frage auf nach der Reihenfolge, der Einteilung und Wichtigkeit der Unterrichtsfächer.

Ohne im Rahmen unseres Themas uns in die Einzelheiten seiner Aufstellung zu verlieren, sei Willmanns Disposition kurz gestreift.

Seine Aufstellung ist mehr auf die Verhältnisse des Gymnasiums zugeschnitten, mit historischen Einsprengseln (z. B. über das Quadrivium) durchsetzt, betont andererseits aber auch das Prinzip der Anschauung ("von der Natur ausgehen!" ¹⁷⁷), das ein wichtiger Gesichtspunkt der Volksschule ist, und spricht von Disziplinen, die zumindest am Ausgang der höheren Schulbildung liegen, wie Astronomie und Einführung in die Philosophie. In letzterem Punkt ist er aber gegen die Einführung in ein ethisches System. Für die Jugend gilt: "Der richtige Stützpunkt für die Willens- und Tugendlehre ist die positive Religion. So wird sie dem Einfluß eines Systems entrückt." ¹⁷⁸)

Mit der Fächerung des Wissens in der Schule wird der Grund gelegt, für die Fach-, Berufs- und Spezialausbildung, die sich normalerweise an die Schulbildung anschließen. Das damit heraufziehende Dilemma zwischen Fachbildung und Allgemeinbildung greift Willmann nun gegen Schluß seiner Vorlesung auf.

Er sagt dazu: "In einfacheren Kulturzuständen sind Sprache, Tradition, Glaube und Sitte das Band, welches die gesellschaftlichen Gruppen fest genug vereinigt. Das sorgt dafür, daß sich die einzelnen Gruppen nicht fremd werden in ihrem besonderen Tun und Treiben, daß der einzelne nicht das Verständnis verliere für die Interessen der anderen.

Je mehr die Fachbildung erwächst, je mehr das Fach den einzelnen in Anspruch nimmt, um so größer ist die Gefahr der Vereinzelung, die Gefahr, daß die Gesittung nicht mehr in ihrer natürlichen Gliederung erfaßt werde:

Um so mehr ist geboten, daß die allgemeine Bildung gepflegt werde. Die Fachbildung kann ohne Frage ihr Erziehendes haben ...

Das Fach als solches kann ein Gut der Gesittung sein, aber es tritt vereinzelt auf. Und wenn nicht eine Erziehung, welche das Ganze der Güter der Gesittung im Auge behält, vorausgegangen ist, und

Eindrücke zurückgelassen hat, die stark genug sind, sich mit den neuen Eindrücken, die die Fachbildung mit sich bringt, zu verbinden, so erhält die Jugend eine einseitige Prägung und es gehen der Gesellschaft die gemeinsamen menschlichen Interessen verloren" 179)

F. Rückblick und kritische Sichtung des Kulturbegriffes:

Willmanns Anliegen ist also die Überlieferung des Ganzen der Güter der Gesittung in ihrer unverkürzten Breite.

Dabei gibt es für ihn elementare Güter, die dem jungen Menschen zu vermitteln sind zur bleibenden Ausrüstung für das Leben. Dadurch werden diese Güter in einer Wertigkeit sichtbar, die sie differenziert nach ihrem Bildungsgehalt. Die Beurteilung des Bildungsgehaltes geschieht vom Bildungsziel her, dem man den jungen Menschen zuführen will.

Das Bildungsziel ergibt sich für Willmann aus der soziologischen Struktur der Gesellschaft, deren Glied der junge Mensch ist. Er ist in die Gesellschaft hineingeboren, findet sich darin vor, ist erst gleichsam passives Mitglied. Er soll aktives Mitglied der Gesellschaft werden. Damit muß er die geistigen Konstituentien, auf denen die Gesellschaft aufruht, kennenlernen, in sich zum Leben erwecken, sich ihnen "assimilieren", wie Willmann sagt, was im Folgenden zu betrachten ist.

Die Analyse der geistigen Grundlage der Gesellschaft führt Willmann auf die besprochenen Bildungsgüter. Dabei kommt der Sprache eine grundlegende Bedeutung zu, nicht so sehr um ihrer selbst willen denn als Mittel zum Erwerb der übrigen Güter.

Von hier aus hat die Sprache formale Bedeutung. Sie ist das Medium,

die Brücke zur Vermittlung eines Großteiles der Güter auf dem Wege von der Gesellschaft zum einzelnen.

Die übrigen besprochenen Güter gehören der Tradition an.

Willmann folgt hier dem Zuge seiner Zeit, dem "historischen" 19. Jahrhundert, das sich mit geradezu leidenschaftlicher Intensität der geschichtlichen Aspekte der einzelnen Probleme hingab aus der Reaktion heraus auf die Vernachlässigung der Geschichte durch die vorausgehende Epoche der Aufklärung.

Auch die Tatsache, daß er den sozialen, soziologischen Gesichtspunkt in den Vordergrund schiebt, verdankt er - zumindest als Mitursache - Strömungen seiner Zeit, die das soziale Problem durch Aufkommen des 4. Standes an die Oberfläche spülte.

Näher wird auf den historischen und sozialen Gesichtspunkt im zweiten Teil einzugehen sein, weil er den philosophischen Zusammenhängen nachgeht, die bei Willmann zur Konzipierung des Güterbegriffes führten.

Wenn Willmann also die Verbindlichkeit der Überlieferung bestimmter Güter der Erziehung vornehmlich historisch und sozial begründet, so offenbar deshalb, weil ihm seine Zeit dafür empfänglich schien, eine "Antenne" dafür hatte.

Für uns ergibt sich damit die Frage, wie die Überlieferung dieser Güter heute zu begründen ist; zusätzlich zu begründen ist auf Grund des Fortschrittes der Wissenschaft.

Weil seitdem unser Einblick in das Wesen der menschlichen Natur differenzierter geworden ist, lassen sich von hier aus neue Aspekte gewinnen.

Ebenso hat die Erkenntnis der übrigen Natur außerhalb des Menschen zugenommen, besonders durch Leistungen der Naturwissenschaften, wodurch der Mensch in seinem Verhältnis zur übrigen

Natur, in der er steht und die ihn umgibt, klarer gesehen wird. Die Angelegenheit des Menschen in seiner "Organisationsgesetzlichkeit" ist durch die Forschung weiterhin eruiert worden, parallel zur Klärung der übrigen Bereiche von Tier, Pflanze und Stoff.

Die Empfänglichkeit des Menschen für die Gesetzmäßigkeit, welche den Sachen innewohnt, und seine Hingeordnetheit auf sie ist klarer geworden.

Dadurch ist die ontologisch vorgegebene Korrelation zwischen dem Subjekt und seiner inneren vorgegebenen Organisiertheit und der objektiven Welt, die außerhalb des Subjektes liegt, mit den Mitteln der heutigen Forschung neu erhärtet worden ¹⁸⁰⁾.

Für den religiösen Menschen bedarf es keines Beweises, daß diese vorgegebene Gesetzlichkeit in Mensch und Natur auf einen Schöpfergott hinweist, weil aus dieser Gesetzlichkeit eine weisheitsvolle, durchdachte Planung herausleuchtet, die einen denkenden Planer und Schöpfer als Letzt- bzw. Erstursache fordert. Der Christ vollends weiß mit Hilfe des Glaubens darüber hinaus, daß das Motiv dieser weisheitsvoll ausgeführten Schöpfung die Liebe des persönlichen Gottes ist.

Willmann wird nicht müde, in seinen drei Bänden der Geschichte des Idealismus, die er 20 Jahre nach der hier behandelten Vorlesung, herauszugeben beginnt, auf dieses Durchdachte hinzuweisen, das uns in der ganzen Natur entgegentritt. Er nennt es das "Intelligible" in den Dingen, das Gedankliche, oder wie man in unserem Jahrhundert sagt, der den Dingen eingesenkte Bauplan, der auf Grund der Phänomene in allem Seienden, von Stoff über Pflanze, Tier und Mensch je andersartig angenommen werden muß.

Diese ontologische Seite der Reflexion bewahrte Willmann bei seiner Vorliebe für den historischen Gesichtspunkt vor dessen Einseitigkeit, wie sie sich im Historismus ausbreitete. Für ihn ist die Geschichte Hilfsmittel, das Typische, das Wesentliche, das zu allen Zeiten Gültige eines Phänomens herauszuarbeiten, während der Historismus über dem Verschiedenen der einzelnen Epochen nicht mehr zu ihrem Gemeinsamen hindurchzuschauen vermochte und so zur Annahme kam, alles sei relativ zur jeweiligen Zeitepoche, was den philosophischen und pädagogischen Relativismus zur Folge hat.

Mit dem historischen Gesichtspunkt vornehmlich hat Willmann, wie wir sahen, die Güter der Tradition für die Erziehung verbindlich gemacht.

Das heute im allgemeinen nicht mehr gebräuchliche Wort "Gesittung" als Inbegriff der sittlichen Höhe der Lebensäußerungen einer Gemeinschaft, oder allgemein, der Gesellschaft, gebraucht er oft wechselseitig mit dem Begriff "Kultur", wie die angeführten Zitate erkennen lassen. Während das Wort Kultur mehr das objektivierte Ergebnis des menschlichen Tuns betont, geht aus dem Wort Gesittung hervor, daß dieses Tun wurzelhaft ein sittliches ist. Damit ist ein Merkmal der Kultur angesprochen, das in ihren menschlichen Bezug und in die Wurzel ihres Bestandes verweist.

Im Zusammenhang der Sitte als "flüssigem Element" (oben Seite 49) wurde schon darauf hingewiesen, daß das Kulturverständnis in unserem Jahrhundert zwei ernüchternde Erschütterungen durch die beiden Weltkriege erfahren hat. Die Thematik der Überlieferung der wesentlichen Kulturgüter als einer Aufgabe der Erziehung führt zudem an die Problematik der Kultur überhaupt heran. Willmann entschied sich für das Wort Gesittung, nachdem er die thematisch mitschwingenden Bezeichnungen Zivilisation und Kultur

zurückgelassen hatte¹⁸¹⁾.

Dort sagte Willmann auch: "Kultur tritt zur Natur in Gegensatz".

Kultur hebt sich insofern von der Natur ab, als sie ein Tun des Menschen darstellt. Sie ist veredelndes Tun an der Natur.

Unser heutiges Wort "Lebensstandard" mit dem ihm untergeordneten, zum Teil aber auch synonym gebrauchten Ergänzungsbe-
griff "Komfort" tritt vielfach in den näheren Zusammenhang des Kulturbegriffes.

Da nun aber die Ausdrücke Lebensstandard und Komfort auf einen materiellen Besitz zurückverweisen, auf Grund dessen man sich das "leisten" kann, was den höheren Lebensstandard ausweist, enthüllen sie damit ihren materialistischen Akzent, den sie in den Kulturbegriff hineintragen.

Vielleicht hängt mit dieser materialistischen "Unterwanderung" des Kulturbegriffes auch der Umstand zusammen, daß der sittliche Aspekt des Kulturbegriffes, wie er in Gesittung vorliegt, für uns heute verblaßt und "aus der Mode" gekommen ist.

Kultur ist also Ergebnis des Tuns des Menschen. Beim Tun des Menschen kommt das Freiheitsproblem mit ins Spiel. Kulturtätigkeit geschieht also aus der Freiheit des Menschen heraus. Die Freiheit des Menschen ist aber ambivalent, sie kann sich zum Tun des Guten und des Bösen entscheiden. Der Mensch kann sich also zu Kulturleistungen entschließen, die Jahrtausende überdauern, kann sie aber auch in einer Bombennacht zu Schutt und Asche machen. Der Mensch baut also Kultur auf, gefährdet sie aber auch, oder vernichtet sie. Die Kulturleistungen der bisherigen Generationen sind demnach immer gefährdet auf Grund der unberechenbaren Ambivalenz der menschlichen Freiheit. Die Möglichkeit des Mißbrauchs der menschlichen Freiheit erweist den Glauben an den kontinuierlichen Fortschritt der Kultur als eine unrealistische Utopie.

Von hier aus wird verständlich, daß der Kulturoptimismus vor den beiden Weltkriegen nachher zum Teil in den Katzenjammer eines Kulturpessimismus umschlug.

Man traute dabei dem Menschen gar nichts mehr Gutes zu. Nun schenkte man der christlichen Erbsündenlehre wieder mehr Beachtung, die von der "Neigung des Menschen zum Bösen von Jugend auf" spricht, auf Grund eines Mangels, der von den Stammeltern überkommen ist, der selbst wieder aus dem Mißbrauch ihrer von Gott gegebenen Freiheit resultierte.

Dieser Mangel kann zur totalen Unfähigkeit ausgedehnt werden, oder rundweg abgestritten werden ¹⁸²⁾.

In die Richtung der Überbetonung des Mangels geht Luthers Auffassung, in die Gegenrichtung Rousseaus Konzeption, der seinen Emil mit dem lapidaren Satz beginnt: "Der Mensch ist gut, wie er aus der Hand des Schöpfers hervorgeht". Daß demnach nicht der Mensch am Bösen in sich und in der Welt schuld sein kann, sondern die Umstände in übertriebener Ausschließlichkeit, weshalb sie durch Erziehung, oder wie dann Marx wollte, durch politische Maßnahmen korrigiert und auf einen imaginären Idealzustand hier auf Erden mit Gewalt hingeführt werden sollten, ergibt sich aus solcher Voraussetzung.

Gegen die totale Unfähigkeit des Menschen zum Guten - Kulturleistungen sind eine Folge dieser Fähigkeit - spricht folgende Überlegung:

Der Begriff der totalen Unfähigkeit wird hier in obigem Sinne gebraucht, also als extreme Überspannung des erbsündlichen Mangels.

Weil es sich hier letztlich um ein theologisches Phänomen handelt, soll auch eine ihm gemäße, also theologische Argumentation herangezogen werden.

Die totale Unfähigkeit des Menschen zum Guten müßte eine Folge seines Mißbrauches der Freiheit gegenüber Gott sein. Weil aber

die Freiheit des Menschen nach der gleichen theologischen Voraussetzung eine dem Menschen eingeschaffene Ausstattung ist, so müßte der Mensch durch den Mißbrauch seiner Freiheit diese Ausstattung annulliert haben, wodurch die Reichweite oder Spannweite der menschlichen Freiheit in ihrer Wirkung bis an die Gottes heranreichen oder sie gar noch übertreffen würde, oder paradox formuliert: Durch seine Freiheit müßte der Mensch seine Freiheit vernichtet haben. Wie aber gerade die christliche Offenbarung ausweist, hat der Mensch nicht eine so große Macht, daß sie an die Macht Gottes heranreicht oder sie gar übertreffen könnte. Gerade Luther ist ja der große Kündler der Macht Gottes.

Der Mensch hat nicht die Macht die ihm vorgegebenen ontologischen Gegebenheiten aus seiner Natur gleichsam mit der Wurzel herauszureißen.

Er kann ihre Wirkung bis zu ihrer Optimalhöhe steigern, die auf Grund der "Mitgift" bei jedem Menschen verschieden ist - hier hat die christliche Gnadenlehre ihren Platz -.

Es kann auch der negative "Trend" für längere oder kürzere Zeit dominieren, aber die Möglichkeit zu positiver Teilleistung oder Umkehr kann er nicht ausschalten. Diese ontologische Fähigkeit kann er nicht hintergreifen, weil sie in seinem Wesen verankert ist, das sich der Mensch nicht selbst gegeben hat, sondern in und mit dem er sich schon vorfindet ¹⁸³⁾.

Um nun wieder zur Kultur zurückzukehren:

Positive kulturelle Leistungen sind möglich und sind jeder Generation neu aufgegeben. Sie haben die Handlungsfreiheit des Menschen als Voraussetzung und Ursache. Die ambivalente Freiheit ist der sittlichen Verantwortlichkeit jedes einzelnen Menschen anvertraut, worin Würde, Chance und Gefährdung des Menschen liegt. Die Kultur ist also jeweils neu in die Entscheidung des Menschen gegeben, seiner sittlichen Verantwortlichkeit anvertraut. Eine realistische

Schau muß sowohl die Chance, die Möglichkeiten der Kultur "an sich, wenn alles klappt" in Rechnung setzen, wie auch die Möglichkeit der Gefährdung der Kultur, die eine Folge menschlichen Versagens ist.

Dadurch wird die illusionäre Verstiegtheit eines Kulturoptimismus ebenso vermieden wie die tatenlose Lethargie des Kulturpessimismus.

Für die Erziehung folgt daraus die Betonung der sittlichen Verantwortlichkeit gegenüber den Kulturgütern der vorausgehenden Generationen in der Aneignung und Weitergabe.

Die kulturellen Leistungen einer Zeit sind dann zugleich ein Spiegelbild und ein Gradmesser für den Stand und die Intensität ihres Verantwortungsbewußtseins gegenüber der Vergangenheit und der Zukunft, nicht bloß ihrer eigenen Gegenwart.

§ 2

DIE ASSIMILATION DER GÜTER DER GESITTUNG

Die Assimilation der Güter behandelt Willmann in der Vorlesung von 1873, welche den Titel trägt: "Erziehung als Assimilation des Nachwuchses" ¹⁾.

Bisher haben wir die Güter kennengelernt, jetzt zeigt Willmann, wie sie in der Erziehung an den Nachwuchs überliefert werden. Wie wir sahen, haben die Güter für den Nachwuchs, den einzelnen Zögling eine transsubjektive Bedeutung. Sie treten ihm als objektive Gegebenheiten gegenüber, die er aufnehmen, sich einschmelzen, sich einverleiben, sich assimilieren soll.

Wenn für dieses Geschehen bei Willmann der Ausdruck Prozeß auftaucht, so ist nicht an ein mechanisches, automatisches, maschinelles Geschehen gedacht, sondern an ein zum Teil unbewußtes, "instinktmäßiges", unkontrollierbares Geschehen, das nicht in einem mechanistisch-materialistischen Verständnis zu nehmen ist.

Das Erziehen wird denn auch als "Akt" davon abgehoben, was auf bewußten, freien, personalen Vollzug hinweist ²⁾.

Die Assimilation der Güter kann deshalb geschehen, weil sie Ergebnisse geistiger Tätigkeit sind, die von den Generationen vorher vollzogen wurde. Diese Ergebnisse sind gleichsam eingefroren und müssen wieder verflüssigt, aufgetaut werden, oder wie man zu Willmanns Zeit im Sinne oder in Nachahmung des Ausdrucks aus der Philosophie des deutschen Idealismus sagte, "objektivierter Geist", der wieder "subjektiviert" werden müsse.

Weil die Güter aus einer geistigen Tätigkeit heraus entstanden sind, können sie auch nur durch eine solche wiedererstehen, weil gleichartiges, nicht fremdartiges Tun dazu nötig ist.

Die Assimilation wird also eine geistige Tätigkeit sein müssen.

Daraus ergibt sich die Fragestellung dieser Vorlesung Willmanns, die sich mit dem Erziehungsgut und dem Zögling befaßt.

Wie stehen beide zueinander? Wie kommt eine Verbindung, Vereinigung beider zustande, welche Bedingungen müssen dazu auf beiden Seiten vorhanden sein, wie geschieht die geistige Vermittlung und Aneignung des Gutes?

Willmann gliedert denn auch folgendermaßen:

- I. Kapitel: Begriff der Erziehung.
- II. Kapitel: Bedingungen der Erziehung
vom Erzieher und Zögling aus gesehen.
- III. Kapitel: Erziehende Tätigkeiten:
Führung und Zucht, Lehre und Unterricht.
- IV. Kapitel: Erziehungsstätten und Einrichtungen. ³⁾

Das vierte und ein fünftes Kapitel kamen wegen Semesterschluß nicht mehr zu Behandlung. Im fünften Kapitel sollte dargelegt werden, welche Wege "von der allgemeinen Pädagogik rückwärts in die Erziehungsgeschichte führen, für welche sie die Grundlehren enthält, und andererseits in die Pädagogik als Kunstlehre, welche auf gegebenen Kulturverhältnissen beruht" ⁴⁾.

Die Kapitelgliederung Willmanns behalten wir im folgenden bei. Wie die Gliederung zeigt, sind Berührungspunkte und Wiederholungen von bisher Gesagtem gegeben. Wo sich Wiederholungen vermeiden lassen, soll es geschehen.

1. KAPITEL

BEGRIFF DER ERZIEHUNG

A. Unabsichtliche Assimilation:

Willmann kennt eine absichtliche und unabsichtliche, unbewußte Assimilation.

Das soll nun im einzelnen klargelegt werden.

"In einfacheren kulturellen Zuständen", sagt Willmann, ist der Prozeß des Erziehens ein minder absichtlicher als später. Die jüngere Generation eignet sich instinktmäßig die Gesittung der Alten an, wächst in sie hinein und diese assimiliert sich ohne Schwierigkeiten und ohne besondere Veranstaltungen ihren Nachwuchs. Allein auch, wenn das Erziehen diesen halb unbewußten Charakter verloren hat, wenn bereits die Bedeutung des Aktes der Kulturfortpflanzung bemerkt wird und bestimmte Maßregeln dazu getroffen werden, also erste Anfänge der Erziehungskunst sich zeigen, so ist diese immer noch weit von der Theorie entfernt ⁵⁾.

Das Wie der Assimilation zu durchschauen, war ein Motiv zur Bildung der pädagogischen Theorie.

Willmann sagt:

"Wenn neue Ideale erstanden, neue Menschheitsziele sich erhoben, neue Güter der Gesittung das Streben und das Denken in Bewegung setzten, erwuchs die Frage, wie jene Ideale und Güter dem nachwachsenden Geschlecht zugänglich gemacht werden konnten. Man nahm Abstand, dem Takte, dem unbewußten Walten der Elternliebe die Überlieferung derselben zu überlassen, suchte sich durch Reflexion sicherer Mittel zu bemächtigen, durch Kunst der menschlichen Unzulänglichkeit zu Hilfe zu kommen. So leitet das Christentum immer von neuem an, nicht nur die Erziehung der

Jugend in seinem Sinn zu gestalten, sondern auch zu reflektieren, wie diese Gestaltung sicher gestellt werden könnte". ⁶⁾

Die aufkommenden neuen Ideale und Bildungsgüter werden zu einem zusätzlichen Stoff, der dem Nachwuchs anzubieten ist. Dadurch ergibt sich mit wachsender Kompliziertheit der Kultur das Problem der Stofffülle. Willmann drückt das so aus:

"Das Grundlegende, Einfachste, Allgemeinste, Tiefwirkende zu finden, damit die Jugend nicht von der Masse erdrückt werde", darum ging es schon damals und schon früher, wie Willmann aufzeigt:

"Darauf geht nicht nur die Gründung der Realschule 1747, sondern auch das Philanthropin 1776, ja auch Pestalozzi zurück, Dies Verhältnis ist es auch, das unsere Zeit zur Erziehungslehre treibt. Die Erziehungslehre soll das Gedränge lüften, Spreu vom Weizen sondern, Bildungselemente ausscheiden, die sich überlebt haben, neuen, wichtigen den Platz anweisen, zeigen, wie Zeit und Kraft gespart werden könnten, wie mit Wenigem viel zu erreichen sei". ⁷⁾

Die Klärung der Stofffülle fordert die Reflexion heraus, welche die allgemeine, theoretische Pädagogik zur Folge hat. Ihre Aufgabe läßt sich mit Willmanns Worten in die Frage zusammenfassen:

"Was will und tut überhaupt die erwachsene Generation mit der nachwachsenden?" ⁸⁾

Diese pädagogische Reflexion kommt aus der pädagogischen Praxis und steht in ihrem Dienst ⁹⁾.

Die Assimilation geschieht in einfachen Kulturen also durch Elternliebe, taktvolles, aber meist unreflektiertes Verhalten, das so der Willkür, dem Zufall ausgeliefert scheint. Wenn es aber auf die Assimilation bestimmter Güter ankommt, muß die Assimilation gesteuert und gesichert werden. Das erfordert aber pädagogische Reflexion.

B. Absichtliche Assimilation

Nun beginnt Willmann ähnlich wie beim Aufsuchen einer Definition für die Erziehung von ganz unten, d.h. im körperlichen Bereich. Die Assimilation beginnt hier:

"Das Ziehen ergänzt das Zeugen; es trägt nach, was die Zeugung nicht geben konnte: Es stärkt für den Gebrauch der Gliedmaßen und Organe, welche das Zeugen gleichsam nur als Rohstoff gegeben, es bewirkt damit die Assimilation der Jungen an die Alten." ¹⁰⁾

Bei der Assimilation unterscheidet Willmann drei Seiten: Einmal die Überlieferung des Gutes selbst, dann die Inanspruchnahme des Zöglings bei dieser Überlieferung; "denn alle Fertigkeiten sind ja nicht ein Besitz, der hinzugenommen wird, sondern der wieder erzeugt werden muß" ¹¹⁾.

Willmann gebraucht dafür auch den Ausdruck "ein in Arbeit Nehmen des Individuums" ¹²⁾, wobei er besonders an das unterrichtliche Üben denkt, das der vertiefenden Festigung des Gelernten dient. Betrachtet man das Ergebnis des Überliefers und Übens, so hat man die dritte Seite des Geschehens, die Assimilation selbst. Aus dem Umstand, daß die zweite Funktion dieses "Prozesses" ein Wiedererzeugen genannt wird, erhellt, daß ein Akt der Person dazu nötig ist.

Vom objektiven Ablauf aus gesehen, gleichsam von der objektiven Seite aus, erscheint das Ganze als ein Geschehen, ein Prozeß. Von der Seite des Subjektes aus, das handelt, ist das gleiche Ganze ein Akt, ein Vollzug.

Wenn man also in der Assimilation die subjektive Seite nicht übersieht, sondern ihren personalen Aktcharakter sich gegenwärtig hält, dann bleibt ein mechanisches Verständnis der Assimilation, als ob sie automatisch, ohne Zutun des handelnden Menschen sich vollzöge, ausgeschlossen.

Willmann geht nun den analogen Gang wie bei der Erarbeitung seiner Definition der Erziehung. So wie er dort vom Zeugen zum Ziehen und dann zum Erziehen fortschritt, so tut er auch hier:

"Wo das Ziehen zum Erziehen wird, den Punkt anzugeben, ist natürlich unmöglich. Aber es genügt ihn zu bezeichnen, wo dasjenige, wodurch das gereifte Geschlecht das neue assimiliert, also das Ganze von Gebaren, Fertigkeiten, Kenntnissen, geistigen Inhalten usw. den Namen Gesittung in Anspruch nehmen kann, da beginnt auch das Erziehen. Das Merkmal ist ein Assimilieren der Jungen an die Alten auf Grund einer Gesittung". ¹³⁾

Gegenüber dem Ziehen, wobei nur Fertigkeiten vermittelt werden, hat das Überliefern beim Erziehen "mehr Breite und Tiefe gewonnen, Sprache und Schrift, Tradition und Literatur, Religion und Sitte, Wissen und Können, auf höherer Stufe Wissenschaft und Kunst" ¹⁴⁾ kommen nun hinzu als Güter der Gesittung.

Das sind uns "alte Bekannte" aus Willmanns erster Vorlesung; nur weist er hier auf die Fortsetzung von Wissen und Können auf der höheren Stufe durch Wissenschaft und Kunst ausdrücklich hin, weshalb dieses Zitat zur Abrundung dienen kann.

Wissenschaft und Kunst gehören in ihrer eigentlichen und reinen Form auch nicht mehr zum allgemein verbindlichen Gut der Jugend, sondern nur die hinführenden Stufen. Allenfalls kann ein Teil der Jugend damit befaßt werden, weshalb die Auslassung dieser Güter in Willmanns letzter Vorlesung verständlich wird. Außerdem lassen sich höhere Stufen analog den niederen behandeln, wenn das für Wissenschaft und Kunst natürlich auch nicht erschöpfend zutrifft.

Um nun bewußte und unbewußte Assimilation noch weiter zu untersuchen, zieht Willmann den Vergleich heran, wie höhere Kulturen im Laufe der Geschichte niedere sich assimiliert haben. Er nennt u. a. die Zeit der Völkerwanderung, in der die Mittelmeerkultur

die eindringenden Nordstämme assimilierte, obwohl sie die Sieger waren, aber sie hatten die niedere Kulturstufe. Daß die niedere Kultur dabei nicht nur auf die höhere zu assimiliert wurde, sondern auch die höhere zur niederen hin, erwähnt Willmann nicht, sagt er doch:

"Die Gesittung wirkt wie eine Naturkraft, die keinen Widerstand kennt." 15)

Hier erscheint offenbar die Kultur auch in einem unkritischeren Licht als heute, wie auch die folgende Stelle deutlich machen kann: "Bei dieser Völkerassimilation spielt nun das bewußte Tun die kleinste Rolle. Das Meiste und Beste leistet die elementare Kraft der Kultur, in die wie ein Element, das durch alle Poren eindringt, der einzelne oder das einzelne Volk eingetaucht ist. Geradeso ist es bei der Jugend. Die bewußte Tätigkeit fällt nur in ein mittleres Gebiet: Der Anfang und das Ende der Assimilation gehört dem unbewußten Wirken der mit Kultur gesättigten Atmosphäre an". 16)

Wenn man diese Atmosphäre aber näher unter die Lupe nimmt, so tummeln sich darin nicht nur gute, heilende Kultur-"Bazillen", sondern auch - um im Bilde zu bleiben - giftige und gefährdende Keime. Die Atmosphäre, oder wie die heutige Pädagogik sagt, das Milieu, ist positiv und negativ geladen, ist geschwängert mit guter und schlechter Luft, kann sittlich fördern und gefährden.

Willmann betont hier mehr die positive Seite, wiewohl die negative nicht fehlt, so wenn er von der Assimilation der Sitte spricht: Ihr muß "zwar öfter durch Mahnung, Aufforderung nachgeholfen werden. Aber das Beste dadurch geschieht, daß das Kind das gleichbleibende Tun sieht und vermittels des Nachahmungstriebes demselben sich innerlich konformiert." 17)

Den Anfang der Assimilation setzt Willmann mit der Aneignung der Sprache. Er sagt dazu:

"Dieser außerordentlich wichtige Schritt hat mit bewußtem Lehren

und Lernen gar nichts zu schaffen. Die Sprache wird nicht im eigentlichen Sinne überliefert, sondern sie wächst dem Kinde zu, und es kommt dadurch in den Besitz von Gesittung, der die Grundlage ausmacht für das spätere Bilden . . . Auch mit der Religion ist es so:

Liegt diese in der Atmosphäre, in die das Kind tritt, so ist die Aneignung geschehen, ehe noch Lehre und Leitung ihren Anfang nehmen. Ist dies nicht der Fall, so könnte diese sehr unfruchtbar bleiben, bis später einmal ausgeübte, wirklich gewordene Religion vor das Auge tritt, und den Menschen die Ahnung kommt, daß hier ein Gut der Gesittung vorliege, welches durch kein anderes zu ersetzen ist.

Dieses ganze Gebiet gehört nicht im eigentlichen Sinn zur Erziehung, ist nur deren unbewußter Hintergrund. Die Pädagogik hat nur Ursache, ihm ihre besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden und dadurch werden viele Verkehrtheiten erspart. Aber zur erziehenden Tätigkeit der Menschheit kann man dieses Ausstrahlen und Einsaugen von Kultur nicht rechnen. Wenn man die verbreiteten Güter der Gesittung reale erziehende Mächte nennt, so ist erziehend im weiteren Sinne gebraucht." 18)

Dieses "Ausstrahlen und Einsaugen von Kultur" läßt sich nur teilweise kontrollieren. Die Reizüberflutung durch das heutige Milieu wird sicher durch Abstumpfung und Abwehr des leib-seelischen Organismus bis zu einem gewissen Teil neutralisiert, es bleibt für den Erzieher aber trotzdem die Pflicht, dieses Milieu zu kennen, um bei der Neutralisierung erziehlich helfend einzugreifen, wenn der junge Mensch überfordert ist.

Zu Willmanns Zeit war die kulturelle Atmosphäre noch nicht so zwiespältig wie bei uns, sie konnte fragloser, summarischer behandelt werden. Heute spricht man von den "geheimen Miterziehern des Milieus" und sondiert sie auf ihre Qualitäten und Gefahrenquellen ebenso wie auf ihre pädagogischen Chancen. Film, Funk, Fernsehen, Presse existierten zur damaligen Zeit noch nicht oder

doch nicht in diesem Ausmaß und der heutigen Bedeutung.

C. Abgrenzung der absichtlichen Assimilation gegenüber der Ausbildung:

Zur weiteren Bestimmung der Spannweite des Begriffes der absichtlichen Assimilation setzt Willmann die Erziehung in Vergleich zur Ausbildung. Er sagt: "Diese teilt mit der Erziehung das Merkmal des Absichtlichen, unterscheidet sich aber von ihr durch ihre Begrenzung. Die Erziehung hat dasjenige zum Gegenstand, was von den Gütern der Gesittung gemeinsamer Besitz ist. Sie nimmt in die großen Gemeinschaften des Lebens auf, gibt gemeinsame Gesittung und gemeinsame Bildung." 19)

Ausbildung und Erziehung sind indes nicht scharf geschieden, wozu Willmann zwei Gründe nennt:

- "a) Die Erziehung kann von vorneherein auf Assimilation auf eine Gruppe angelegt sein, also die Ausbildung einschließen.
- b) Die Ausbildung kann eine erziehende, an das Allgemeine assimilierende sein, also ein Teil der Erziehung.

Die Grenzen von Erziehung und Ausbildung verschieben sich bei wachsender Kultur immerwährend." 20)

Erziehung kann also bei der Ausbildung mitschwingen und umgekehrt.

Auch die Grenze zwischen absichtlicher und unabsichtlicher Assimilation überhaupt läßt sich nicht genau festsetzen,

- "a) weil absichtliches und unabsichtliches Handeln ineinander übergeht,
- b) weil es bei den einzelnen Kulturen verschieden ist:
"Bei einfacheren Verhältnissen wächst vieles zu, was bei den entwickelteren erziehlich überliefert werden muß."
- c) Nach der Stelle des Individuums: An günstiger Stelle fällt es zu, fliegt es an, was ein anderer erlernen muß.

- d) Nach der Begabung des Individuums: Tempo der Assimilation ist ein sehr verschiedenes, usw." ²¹⁾

Nachdem Willmann die Erziehung als bewußte Assimilation von der unbewußten abgehoben hat und auch von der Ausbildung unterschieden hat im Umfange, schreitet er zur Definition der Erziehung.

Es sei zuvor aber noch auf einen weiteren Unterschied zwischen Erziehung und Ausbildung hingewiesen, den Willmann hier nicht anzieht, der aber aus seiner späteren Unterscheidung von Erziehung und Bildung eruiert werden kann, wie er sie in der Didaktik entfaltet.

Dort erhält die Erziehung einen Akzent in Richtung auf das Willensleben, die Bildung in Richtung auf den Intellekt. Wie gesagt, nur einen Akzent, eine Betonung, keine Ausschließlichkeit ²²⁾.

Analog ließe sich hier die Ausbildung mehr der intellektuellen Seite zuordnen, dem Wissen, dem Können und den Fertigkeiten, während die Erziehung dies alles gleichsam umfaßt und in die sittliche Verantwortung einbettet. Daß hierbei allerdings nicht nur eine Willensbeeinflussung in Frage kommt, die bei Willmann dominiert - siehe die bei ihm von Herbart herkommende Reihe: Ziehen, Zucht, Regierung, Disziplin - ²³⁾, sondern auch die Gemütsbildung mit der Motivbildung, sei hier ergänzend bemerkt.

Darüber hinaus genügen, sobald sittliche Verantwortlichkeit relevant wird, nicht mehr Rückgriffe auf die einzelnen Seelenvermögen getrennt, etwa auf Verstand, Wille oder Gemüt, oder auf alle zusammen, sondern durch sie hindurch auf die Stelle, wo sie in der Personmitte verankert sind und von wo aus sie gesteuert und dirigiert werden: das Gewissen wird dann einschlägig.

D. Definition der Erziehung als absichtlicher Assimilation:

Willmann hatte in seiner ersten Definition, die wir schon behandelten, die Erziehung umschrieben als Einführung in die Gemeinschaft durch Überlieferung der Güter der Gesittung.

Unter dem Aspekt der Assimilation formuliert er nun folgendermaßen:

"Erziehung ist die bewußte, absichtliche Tätigkeit, durch welche das gereifte Geschlecht das nachwachsende sich assimiliert, indem es ihm seine Gemeingesittung und Gemeinbildung zu eigen macht und es dadurch den großen Gemeinschaften des Lebens zuführt."²⁴⁾

Dann analysiert Willmann diese Definition:

"Darin ist ausgedrückt:

1. der Unterschied von der unbewußten Assimilation und der Ausbildung;
2. sind angedeutet die drei Momente, die sich schon im Ziehen finden:
 - a) ein Überliefern: Ein Gegebenes ist die Grundlage der Erziehung, die Gesittung und Bildung; dies ist die objektive Seite, ein gegebener Inhalt.
 - b) Dieses (Gegebene) kann aber nicht einfach herübergenommen werden, sondern wird wieder erzeugt.
Gesittung und Bildung geben heißt gesittet und gebildet machen; also Bearbeitung des Subjekts: subjektive Seite.
 - c) Das Subjekt wird aber durch diese Bearbeitung nicht vereinzelt, sondern zugeführt den Gemeinschaften, welche die Träger der Gesittung sind." ²⁵⁾

Dabei sind alle drei Momente gleich wichtig: das objektive (der vorgegebene Inhalt), das subjektive (der Zögling) und das soziale (die Einführung in die Gemeinschaft). "Mangelnde Berücksichtigung eines einzelnen rächt sich", fügt Willmann bei ²⁶⁾.

Nun widmet sich Willmann diesen drei Elementen der Erziehung im einzelnen.

Er stellt dar, wie der objektive Faktor und der soziale auf die Assimilation des Subjekts einwirken, wie hierin ein Wechselspiel besteht, dessen Ausbalancierung nicht immer leicht ist.

Zu diesem Zwecke hebt Willmann mit einem Vergleich der Assimilation an mit dem Geschehen im Organismus des organischen Körpers:

"Assimilation erinnert an den organischen Körper. Die menschliche Gesellschaft assimiliert sich den Nachwuchs, wie der organische Körper die Stoffe. Das Bild paßt sogar noch weiter: Assimilation, welche dem ganzen Organismus zugutekommt, und solche, welche die Teile erneuert, entspricht der Erziehung und Ausbildung. Auch das stimmt, daß durch Assimilation der Körper zunimmt. So wird die Gesellschaft reicher durch die Überlieferung der Gesittung; diese wird durch Erziehung nicht nur erhalten, sondern ihr die Möglichkeit gegeben, sie zu erweitern. Der Nachwuchs erhält das Erarbeitete fertig und arbeitet darauf und damit weiter.

Die Erziehung ist eine Funktion der Gesittung.

Die Formen und Weisen der letzteren bestimmen die Formen und Weisen der ersteren. Die Erziehungsgeschichte hätte die Formen und Weisen der Erziehung unter Rücksicht der Formen und Weisen der Gesittung darzulegen." ²⁷⁾

Bei dem Vergleich der erziehenden Assimilation mit dem Organismus ist indes wohl zu beachten, daß Willmann den Vergleich nicht zur Identität erhebt, wie es offenbar bei Krieck ²⁸⁾ der Fall ist, sondern beim "Bilde" bleibt, das heißt, bei der Analogie, welche zwar Ähnlichkeit aussagt, dabei aber an der Wesensverschiedenheit festhält.

i. Die objektive Seite der Erziehung

Die wechselseitige Bezogenheit ("Funktion") von Erziehung und Gesittung führt Willmann nun näher aus:

Er kann das naturgemäß nur an der Wirkung der einzelnen Güter der Gesittung auf die Erziehung darlegen. Ihr Einfluß auf die Erziehung hängt von dem Zustand ab, in dem sich die Güter der Gesittung im jeweiligen geschichtlichen Augenblick befinden.

Willmann sagt dazu:

"Die Gesittung begründet die Erziehung in mehrfacher Weise:

- A. Die Güter der Gesittung geben der Erziehung den Stoff.
 - a) Sprache und Tradition: Unterschied ob nur die eigene oder fremde: in letzterem Falle größerer Apparat.
 - b) Religion: Unterschied, ob autochthon und volkstümlich: oder von einem kleinen Kreis getragen und von außen hin; das antike Heidentum, das Judentum, das Christentum: hier wieder mehr auf die Lehre gewendet, je weniger mit dem Volksleben verbunden, so die protestantische Kirche.
 - c) Sitte und Sittenordnung: ob sie auf Tradition beruht oder in Form des Gesetzes (vorliegt), ob (sie eine) nationale oder von außen gekommen (ist) ²⁹⁾.
 - d) Wissen und Können: Seine Erweiterung arbeitet immerwährend an der Veränderung der Erziehung. Im allgemeinen macht es einen großen Unterschied,
 - 1. ob die Güter der Gesittung im allmählichen Wachstum entstanden sind oder neu hereintreten; Letzteres (ist) mit erhöhtem pädagogischen Interesse verbunden, es zeigt hier die Erziehungstätigkeit einen stärkeren Wellenschlag.
 - 2. Ob sie ruhiger Besitz sind oder gefährdet erscheinen... Wie in solchen Fällen (der Gefährdung der Güter der Gesittung) die Menschen überhaupt sich fester zusam-

menschließen, so ziehen sie auch die Jugend fester an sich, um das bedrohte Gut in ihren Schoß zu flüchten." 30)

Um Willmann möglichst wortgetreu zu Wort kommen zu lassen, glaubten wir dabei unvollendete, angedeutete oder verstümmelte Sätze mit in Kauf nehmen zu dürfen, weil eine "ästhetische Korrektur" leicht den Schmelz der Ursprünglichkeit, wie sie in der Transkription noch vorliegt, verwischt und eine subjektive Zugabe zum Original darstellen würde. Dies soll tunlichst nicht geschehen, soweit das Original durch sich selber stärker spricht als eine verwässernde Interpretation.

II. Die soziale Seite der Erziehung:

Nach der Betrachtung der objektiven Seite der Assimilation - der Güter der Gesittung als des objektiven Inhalts - wendet sich Willmann nun dem Einfluß der sozialen Seite - der Gemeinschaften - auf den Assimilationsprozeß (bzw. -vollzug) zu.

Er betrachtet hierbei Familie, Volk, Beruf und Stand, Staat und Kirche.

1. Familie:

Nach einem historischen Rückblick auf die Schätzung der Familie (besonders bei den Juden und Engländern) nennt Willmann als neues Beispiel Pestalozzi:

"Tief erkannt hat die Bedeutung der Familie für die Erziehung Pestalozzi, der jedoch die anderen Gemeinschaften unterschätzte. Fehlt der Familie das rechte Gleichgewicht, so erhält auch die Erziehung eine schiefe Richtung." 31)

Einige neue Aspekte bringt Willmann zu dem bereits von der Familie Gesagten, weshalb sie hier zur Sprache kommen sollen:

"Schon Platon hat in den Gesetzen III 694 bemerkt, daß bei den Persern durch die zu kriegerische Neigung das Familienleben

leide, die Erziehung den Weibern bleibe und davon der Fall des Reiches stamme.

Umgekehrt fehlt der weibliche Einfluß bei den Spartanern. Die Erziehung auf dem Boden der Polygamie ist vielfach als eine verderbliche bezeichnet worden. Durch ihre Beseitigung und durch das Unlösbarmachen der Ehe hat allein das Christentum der Erziehung eine festere Basis gegeben." 32)

2. Volksgemeinschaft.

Die Assimilation in die Volksgemeinschaft ist zum großen Teil unbewußt. Willmann sagt:

"Die Hebung des nationalen Sinnes wirkt auf die Erziehung ein." 33)

Wie sehr die Übertreibung des "nationalen Sinnes" die Erziehung beeinflussen kann, hat inzwischen die nationalsozialistische Ära gezeigt, wo der Begriff der Volksgemeinschaft überstrapaziert und mißbraucht wurde.

3. Berufs- und Standesgemeinschaften:

Nach dem historischen Hinweis auf das den Berufen und Ständen analoge Kastenwesen bei den Indern und Ägyptern sagt Willmann vom Mittelalter:

"Die mittelalterliche Erziehung erhält ihren Charakter nicht durch die Kirche allein, sondern auch durch das entwickelte Zunftwesen. (Das Ziel der Erziehung war dabei vornehmlich das praktische der Eingliederung in die Zunft). Die festeren, bestimmteren Ziele sind ein Vorteil für die Erziehung, der freilich aufgewogen wird durch den Nachteil, daß viele Talente verkümmern. Auch die moderne Abschleifung der Standesunterschiede hat die Standesschule nicht beseitigen können." 34)

4. Der Staat:

"Der Staat, die bürgerliche Gesamtgemeinschaft, wirkt durch seine Form und Fügungen mächtig auf die Erziehung. Nicht nur, daß er sie geradezu ergreift, in seine Gewalt zieht, wie in China und Sparta,

wo die Erziehung Staatserziehung wird, sondern dadurch, daß er mehr oder weniger bestimmte Ziele vorzeichnet. Dieser Einfluß ist nicht immer ein segensreicher, indem einerseits die Assimilation übereilt wird und die Bürgerbildung die allgemeine zurückdrängt und andererseits die Krisen und Schwankungen des Staatslebens auf die Erziehung mit übertragen werden. Die Erziehung muß noch in anderen Angeln liegen als im Staate allein." 35)

"Als eine dieser Angeln hat sich vielfach

4. die religiöse Gemeinschaft

gezeigt. Sie greift schon im Altertum über den Staat hinaus; so bei den Griechen, wo das Gemeinsame der Nationalität in ihr Rückhalt findet. Das Orakel von Delphi hat auch für die Erziehung eine indirekte Bedeutung.

Das Christentum löste die religiöse Gemeinschaft auch von dem nationalen Elemente los und konstituierte sie als auf sich stehend: die Kirche.

Der Eintritt dieses Faktors in die Erziehung zerlegt die gesamte Erziehungsgeschichte in die vorchristliche und christliche Epoche, ganz abgesehen von dem Geiste des Christentums, der tausendfach auf die Erziehung Einfluß nahm." 36)

Dann faßt Willmann zusammen, was er über den Einfluß der Gemeinschaften auf das Erziehungsgeschehen ausgeführt hat:

"Im allgemeinen gilt von den Gemeinschaften, was von den Gütern der Gesittung (gilt):

Der ruhige Bestand derselben ist ein die Erziehung regelndes Schwergewicht. Neue Bildung von Gemeinschaften oder Umgestaltung bringen Abweichungen im Gebiet der Erziehung mit sich.

Zeiten, wo das Gemeinbewußtsein in Familie, Volk, Staat, Kirche, Verkümmern zeigt, brauchen für die Erziehungskunst nicht unfruchtbar zu sein; aber sie geben ihr etwas Schwankendes und Unsicheres. Sie können gerade die pädagogische Reflexion hervorrufen:

Aber diese ist gerade ein Zeichen, daß sich die Erziehung keines gesunden Fortganges erfreut. Je mehr die Gesellschaft eine atomistische Tendenz zeigt, um so weniger sind der Assimilation ihre Wege vorgezeichnet. Um so eher atomisiert sich die Erziehung und verlangt darum um so mehr die höchste Kunst und Aufmerksamkeit. Die Blüte der pädagogischen Literatur ist durchaus nicht ein Zeichen der Blüte der Erziehung, obwohl sie für dieselbe Großes wirken kann." 37)

Willmanns Worte über die atomistische Tendenz der Gesellschaft wirken überraschend modern, obwohl sie bald schon vor 90 Jahren gesprochen wurden.

Damit ist auch unser heutiges Assimilationsproblem angerührt, das differenziertere Anforderungen stellt als zu Willmanns Zeit, eben "höchste Kunst und Aufmerksamkeit", um mit seinen Worten zu reden.

Es herrscht also nicht nur eine mehr oder weniger intensive Beeinflussung des Erziehungsvorganges durch die Güter der Gesittung und durch die Gemeinschaften vor, sondern in manchen Fällen kann von einer direkten Abhängigkeit der Erziehung von beiden Faktoren gesprochen werden.

Willmann nennt hierfür zwei Gebiete,

- a) die zeitliche Dauer der Erziehung,
- b) den Personenkreis, der je nach Kulturlage von der Erziehung erfaßt wird oder nicht.

Zu a):

Willmann sagt dazu: "Der Umfang der Überlieferung schiebt die Erziehung hinaus. Im allgemeinen gilt die Reife für den Eintritt in die Berufsbildung für das Ende der Erziehung. Allein diese Grenze zwischen beiden ist unbestimmt. Der Beruf erzieht weiter, wie die Erziehung schon für den Beruf bilden kann. Der Eintritt in

die verschiedenen Gemeinschaften fällt nicht in dieselbe Zeit: Die Aufnahme in die kirchliche Gemeinschaft ist früher als in die staatliche ³⁸⁾ und berufliche. Die Assimilation an die Volksgemeinschaft hat gar keine feste Grenze." ³⁹⁾

Zu b):

Der Personenkreis, der erzogen wird, ist je nach Kultur verschieden:

- a) Die Erziehung kann sich nur auf das männliche Geschlecht beziehen;
- b) in Kulturen mit Sklaverei, wie in der Antike, waren die Sklaven von der Erziehung ausgeschlossen.
- c) Mancherorts erhalten die Kinder der ärmsten Klassen keine Erziehung.
- d) Die Erziehungsmöglichkeiten sind bei Behinderten (Blinden, Taubstummen) und Anormalen (Schwachsinnigen) beschränkt oder werden in Primitivkulturen überhaupt nicht wahrgenommen ⁴⁰⁾.

III. Die subjektive Seite der Erziehung:

Nachdem Willmann bisher die objektive und soziale Seite der Erziehung in ihrem Einfluß auf die Assimilation untersucht hat, behandelt er jetzt die subjektive Seite.

Er stellt zunächst fest, daß in der Neuzeit eine einseitige Betonung der subjektiven Seite zu beobachten ist.

Daraufhin sucht er den geschichtlichen Ort, wo diese Überbetonung zum ersten Male klar greifbar wird, und findet ihn in den Auffassungen Rousseaus.

Dann verfolgt er diese Tendenz der Subjektivierung des Erziehungsgeschäfts bis in seine Gegenwart, wobei korrigierende Gegenströmungen auftreten.

Nebenbei ergibt sich daraus, daß auch Willmann selbst in diese Ge-

genströmungen einzuordnen ist, daß er dort seine eigentliche Aufgabe sieht, seinen historischen Platz hat.

Es ist aus der Unmittelbarkeit der Auseinandersetzung mit Rousseau zu spüren, wie persönlich Willmann von diesem Anliegen engagiert ist. Deshalb werden längere Partien davon zur Illustration zitiert:

Weiterhin wird dabei der zeitgeschichtliche Anlaß ersichtlich, der Willmann auf seinen Güterbegriff brachte:

Willmann suchte ein Gegengewicht gegen die offensichtliche Überbetonung der subjektiven Seite in der Erziehung. Daß und wie er zu diesem Zwecke seine eigene Zeit nach "Gegengewichten" absuchte, legt er dabei selber dar.

Er nennt Herbart und seine Schule, Schleiermacher, Hegel, die Sozialwissenschaften seiner Zeit und mündet schließlich mit seinem Güterbegriff in die Ethik der Alten ein.

Dies soll nun im einzelnen, wenn nötig mit kritischen Bemerkungen, dargestellt werden:

1. Die Überbetonung der subjektiven Seite der Erziehung durch Rousseau:

Lassen wir Willmann selbst über Rousseau sprechen:

"Es gibt für ihn keine Güter der Gesittung, sondern nur Übel derselben, und es gilt ihm den Zögling zum Kampf gegen dieselben auszurüsten. Die Gemeinschaften des Lebens sind ihm nicht der Hafen, in welchen der Zögling dereinst einlaufen, sondern eine Stätte des Verderbens, die er unverkehrt hindurchschreiten soll. Die Assimilation der Jungen an die Alten will er gerade verhindern, eine Dissimilation herbeiführen. Er gibt zwar für die niederen Stände sie unbedenklich zu, in Bezug auf die höheren aber will er durch die Erziehung den Zögling gerade vor der Assimilation bewahren. Daß diese Ansicht das wahre Verhältnis geradezu

auf den Kopf stellt, ist klar. Und darin liegt der Grund der ungeheueren Wirkung, die Rousseau ausübte, indem er alles bisher Gültige umkehrte und tabula rasa machte. Indem er eine Pädagogik aufstellte, in der das reine Widerspiel der Erziehung gefordert wird, trieb er zu einer Revision des Gesamtgebietes und hat dadurch noch heute Bedeutung. Jeder, der sich mit der Erziehungslehre beschäftigt, muß Rousseaus Emil studieren, freilich schon klare Begriffe mitbringen.

Die Hauptsätze des Rousseauschen Standpunktes waren:

Alle Erziehung zu unterlassen und sich auf das Ziehen, die Assimilation des Individuums an die Gattung, zu beschränken.

Es ist sein Hauptsatz, wenn er auch noch in den Schatz der Kultur, den er verwirft, hineingreift, um seinen Zögling auszurüsten." 41)

Konkret sieht das so aus: "Die Auswahl wird nach rein subjektiven Gesichtspunkten getroffen: Die Güter der Gesittung sind nur ein Mittel, die Persönlichkeit auszuschnücken; die menschlichen Gemeinschaften nur die Stempelpunkte oder der Wetzstein für die Subjektivität. Der Besitz der Menschheit an Einsicht, an Kunst, Glaube und Sitte, wird zu Nahrungsmitteln des individuellen Geistes herabgesetzt, die Auswahl ist Sache des Erziehers, der ja durch keine objektiven Zielpunkte gebunden ist. Er braucht den Zögling weder einer Nationalität, noch einer Kirche, noch einem Berufskreis zuzuführen. Er soll Kosmopolit werden; sein Ideal ist die Rousseausche Tugend, ein Dekokt (Absud) der stoischen Tugend, aber noch schwankender und unbestimmter als diese." 42)

Willmann bleibt jedoch nicht bei der Verurteilung Rousseaus stehen, sondern sucht dessen Anliegen freizulegen, das auf dem Grunde der Einseitigkeit verborgen liegt.

Der Aspekt Rousseaus, der Einsatz für das Subjekt, wird dann akut, wenn das objektive Element, der Stoff, der Inhalt, das

Bildungsgut, einseitig betont wird.

Willmann sagt dazu:

"Diese einseitige Stellung auf dem subjektiven Elemente hatte doch die gute Wirkung, daß dieses dadurch zu Ehren kam. Denn es tritt allerdings leicht zurück, und dann ist Rousseaus Alarmruf an der Stelle. Die Überlieferung von Gütern ist nicht ein Verfrachten, die Einführung in die Gemeinschaften ist nicht eine Dressur." 43)

Hier wird mit aller nur wünschenswerten Klarheit deutlich, in der Abweisung der beiden Begriffe Verfrachten und Dressur, daß Willmann eine mechanische und untermenschliche Assimilation ablehnt.

Wenn er im Anschluß an die obige Stelle sagt:

"Man vergaß, daß das Subjekt die Güter neu erzeugen, ein lebendiges Glied der Gemeinschaften werden muß", so zeigt sich in dieser Formulierung wie er die Assimilation meint:

Die Ausdrücke "neu erzeugen" und "lebendiges Glied" sind spezifisch nur vom Menschen aussagbar und zwar auf Grund seiner Geistigkeit, die auf ihre Freiheit hin angelegt ist.

Am Beispiel Rousseaus entfaltet Willmann weiter das Problem:

"Rousseau hat die Rechte des Kindes entdeckt. Das ist schon wahr. Nur hat er die Rechte der gereiften Generation und die Rechte der Vorfahren aufgegeben.

Allerdings haben die Kinder das Recht als etwas mehr betrachtet zu werden, denn als Gefäße für die Güter der Gesittung und als künftige Zufahren der Gesellschaft. Aber auch die Gesellschaft hat ein Recht an sie: diese an sich heranzuziehen und zu assimilieren. Und die Menschheit der vergangenen Zeit hat das Recht, daß ihre Errungenschaften weitergeführt werden: mit bestem Wissen und Wollen und nicht bloß nach beliebiger Auswahl für den Erzieher herhalten müssen.

Es ist wahr: Der Mensch ist nicht um der Kultur willen da, sondern die Kultur um des Menschen willen; aber des Menschen im kollektiven Sinn ⁴⁴⁾: um der Menschheit willen. Dem einzelnen ist die Kultur mehr als Mittel, seine Subjektivität zu fördern. Sie ist ein Gut, hat Wert an sich, der Mensch muß zu ihr hinaufgezogen werden, nicht sie zu ihm herab." ⁴⁵⁾

Hier wäre Gelegenheit, wo die Ausdrücke Gut und Wert nebeneinander erscheinen, der Frage nachzugehen: Deckt sich Willmanns Güterbegriff mit dem Wertbegriff der Wertphilosophie und Wertpädagogik?

Wiewohl das ein persönlicher Anlaß war, Willmanns Güterbegriff näher zu betrachten, so liegt dieser Aspekt doch außerhalb unseres engeren Themas und braucht eine gesonderte Darstellung.

Soviel dürfte in Kürze gesagt werden können, daß Willmanns frühe Auffassung, wie sie aus diesen Vorlesungen hervorgeht, noch vor Entstehung der Wertphilosophie liegt. Erst in seinem letzten größeren Werk von 1916 nimmt Willmann ihren Sprachgebrauch auf, was sich schon im Titel des Buches zeigt: "Katholische Lebenswerte".

Die Schwierigkeit der Wertphilosophie und damit auch der Wertpädagogik scheint in ihrer mangelhaften ontologischen Begründung zu liegen.

Das Reich des "Geltens" als Verankerung der Werte, die nie an sich, sondern nur in Bezug zum Subjekt zu denken sind ⁴⁶⁾, ist offenbar in einer Zwitterstellung zwischen Erkennen und Sein geortet, die nicht recht überzeugt.

In unserer der von Wertphilosophie noch nicht beeinflussten Stelle sagt Willmann von der Kultur: "Sie ist ein Gut, hat Wert an sich".

Hier erscheint der Wert nicht Subjekt- sondern Objekt-bezogen,

nämlich auf das Gut der Kultur. Die Beziehung des Subjekts geht hier erst zum Objekt und von ihm aus zum Wert an ihm.

Damit dürfte eine Gefahr umgangen sein, die bei der Wertphilosophie immer wieder droht: die Subjektivierung der Werte.

Wenn diese nur in Korrelation zum Subjekte zu denken sind, woher kommt dann der Maßstab, der sie vor der Willkür des Subjekts, der Subjektivierung, bewahrt?

Hat der Wert aber auch zugleich Korrelation zum Objekt, dann empfängt er von diesem einen normativen Maßstab. Ist der Wert vollends "Etwas" am Objekt, am Gut, etwa eine Qualität, die mit dem Gut (Objekt) das Subjekt affiziert, dann erübrigt sich auch ein Zwischenbereich des Geltens, weil die Werthaftigkeit am Objekt aufscheint, das dem Bereich des Seienden zugehört.

Kehren wir nun wieder zu unserem Zusammenhang zurück, der die gleiche Problematik der Subjekt- und Objektbezogenheit wieder spiegelt wie das über die Wertphilosophie Gesagte.

Willmann hat den Ablauf der Erziehung als Assimilation behandelt und dabei die Rolle des objektiven Bildungsgutes, des Subjektes und der vermittelnden Gemeinschaften behandelt.

Nun faßt er zusammen:

"Das Problem der Erziehung ist, beide, das subjektive und objektive Moment zu vereinigen; den einzelnen nicht der Kulturgemeinschaft zum Opfer zu bringen und die Schätze der Kulturgemeinschaft nicht dem einzelnen zur willkürlichen Behandlung preiszugeben." 47)

2. Rousseaus Einfluß auf die Folgezeit und Gegenströmungen.

Damit schließt Willmann die Betrachtung der pädagogischen Ansichten Rousseaus ab und stellt fest:

"Rousseau hat der Pädagogik der Folgezeit eine subjektivistische Richtung gegeben." 48)

Was Willmann im Folgenden behandelt, ist eine Darstellung dieser subjektivistischen Tendenz in der Pädagogik der Folgezeit, aus der er nur eine diesbezügliche Definition der Erziehung herausgreift: "Erziehung ist die harmonische Ausbildung aller Kräfte", welche er bei Pestalozzi, Niemeyer, Schwarz findet, und die auch mit Kantischen Äußerungen übereinstimmt 49).

Gerne verglich man damals die Erziehung auch mit der Arbeit des Gärtners, und sah weniger seine pflanzende Tätigkeit, sondern sein Begießen, Pflegen. Man schaute in der Erziehung also weniger auf den Inhalt, der überliefert werden sollte, sondern tat mehr so, als ob alles im Menschen schon vorhanden wäre, und als ob es nur herausgelockt werden müßte 50).

Dagegen wandte sich Herbart und betonte, "daß es sich beim Erziehen nicht um bloßes Hegen und Pflegen handle, sondern darum, daß dem Zögling etwas gegeben, dargeboten, in ihn etwas hineingelegt, hineingebaut werde ... " 51)

In seinen Vorlesungen (IX 428) betonte er:

"Der Unterricht gibt den Menschen ganze Massen von Gedanken, die er nicht von selbst würde gewinnen können. Er pflöpft edle Reier auf wilden Stamm. Es ist größtenteils Überlieferung aus der Kirche und Schule, durch welche das Höhere dem niederen Menschen dargeboten wird und was er aus sich nicht erreichen würde." 52)

Nach einigen weiteren, bei Herbart schwer auffindbaren Zitaten sagt Willmann:

"... das pädagogische System Herbarts ruht nicht auf diesen Anschauungen; man würde darin vergeblich nach dem Begriff der Ansammlung, Überlieferung und der Güter der Gesittung und Einführung in die Gemeinschaften, welche die Träger der letzteren sind, suchen. Vielmehr ist die Formel, durch welche er anderwärts den Zweck der Erziehung bestimmt, abstrakt und subjektivistisch:

Bildung zur Tugend. Also wird ihm die Erziehung, wie den Nachfolgern Rousseaus, wiederum zur Bearbeitung des Subjekts und es fehlt jede Beziehung derselben auf die Gemeinschaften." 53)

So steht also auch noch bei Herbart Rousseau Pate.

Willmann betrachtet nun die Herbartianer näher und hier offenbaren sich Einflüsse auf seine eigene Findung des Güterbegriffes: Die Folgezeit ging über Herbart hinaus und sah, "daß die Bearbeitung des Subjekts nur eine Seite der Erziehung ist, welche ebenso wohl auf Überlieferung und auf Einführung in die Gemeinschaften beruht." 54)

Unter den Schülern Herbarts weist Willmann auf Stoy hin, der die gemeinschaftsbezogenen Tugenden Bürgersinn und christliche Gemeindeliebe betonte; ferner auf Ziller, der auf die Nationalität hinwies, während Waitz die Untrennbarkeit der Erziehung von der gegebenen Gesittung festhielt.

Dadurch wurde das Subjekt wieder mehr an das "Allgemeine", die Gemeinschaft angenähert, welche wieder als die Trägerin der Erziehungseigenschaften der Menschheit anerkannt wurde. Hier ergaben sich dann die Berührungspunkte der Herbartsschule mit Schleiermacher, der die Wichtigkeit der Gemeinschaften für die Erziehung betonte.

Schleiermacher sieht die Erziehung als "Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des einzelnen durch absichtliche

äußere Einwirkung, die im Namen der Gemeinschaft und ihrer Kreise: Familie, Kirche, Staat vermittelt einzelner geübt wird." 55)

Das subjektive Element wahrt er dadurch, daß er hinzufügt: Die Erziehung "hat zusammen die Kraft und die Freiheit im Zögling zu entwickeln, um dem unvollkommenen Charakter entgegenzuarbeiten." 56)

Mit diesem Aufweis der Annäherung der Herbartianer an Schleiermacher dürfte sich nun auch die Schwierigkeit gelöst haben, mit der die bisherigen Arbeiten über Willmann trotz sauberer Analysen nicht nahtlos zurechtkamen, wieso nämlich Willmann "auf einmal" von den Herbartianern zu Schleiermacher kommt. Aus seinem eigenen Munde haben wir hier den problemgeschichtlichen Nachweis 57).

Willmann zieht noch weitere Zeugen an, die ihm möglicherweise Fingerzeige oder Bekräftigungen gegeben haben: Er sagt weiter: "Auch Hegel und seine Anhänger haben das Verdienst, im Erziehen die wirkende Kraft des Ganzen bezeugt zu haben. Bei Hegel ist die Erziehung das Umgestalten des individuellen Geistes, welches vollzogen wird, indem er zum Wissen und Wollen des Allgemeinen geführt wird. Von ihm (stammt) das Wort: "Der heranwachsende Mensch wird an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit getränkt." 58)

Nach Hegel nennt Willmann die Sozialwissenschaften seiner Zeit: "Noch weiter hat sich die Sozialwissenschaft unserer Zeit von Rousseaus Subjektivismus entfernt. Sie hat erkannt, daß das Isolieren des Individuums durchaus unstatthaft ist. Die mächtigen Fortschritte der Statistik haben hier neue Gesichtspunkte gegeben, indem sie zeigten, daß, was bisher als das Individuellste gegolten, die Neigung, die Schuld, das Verbrechen unter der tiefgründigsten

Einwirkung der Gemeinschaft steht." 59)

Willmann spricht in diesem Zusammenhang davon, "daß es eine kollektive Schuld, ein kollektives Verbrechen gebe, deren Subjekt nicht sowohl der einzelne als die Gemeinschaft ist." 60)

Die Kollektiv-Bezeichnung des deutschen Volkes nach dem zweiten Weltkrieg auf eine Kollektivschuld und die Zurückweisung dieser unzulässigen Verallgemeinerung läßt uns heute deutlicher sehen, daß die Sozialwissenschaft in solchen wie den angeführten Beispielen ihre Kinderkrankheiten hatte, voreiligen Schlüssen zum Opfer fiel, die Willmann begreiflicherweise nicht aufzeigen konnte. Außerdem dürfte die Statistik noch nicht mit den nötigen exakten Methoden gearbeitet haben, u. a. auch mit einem entsprechend großen Kreis von Versuchspersonen, der eine Signifikanz garantiert hätte.

"Man arbeitet daran", fährt Willmann fort und man gewinnt den Eindruck, daß er von solchen Plänen angetan ist, "an die Stelle der Personalethik, als welche die praktische Philosophie der früheren Zeit anzusehen ist, eine Sozialethik oder -physik zu setzen, und zu Trägern der sittlichen Güter, Pflichten, und Tugenden statt des einzelnen die Gesamtheit zu machen." 60)

Er weist auf Öttingens Moralstatistik (Erlangen 1868) hin, wo auch die neueren englischen und französischen Beiträge zu finden seien. Willmann begrüßt eine solche Wendung; denn "damit wird auch die Erziehung der subjektivistischen Auffassung entrückt." 61)

Hier soll eine kritische Absicherung eingeschoben werden:

Dem Anliegen Willmanns ist vollinhaltlich und ohne Abstriche zuzustimmen, wenn er hier sagt, daß "die Erziehung der subjektivistischen Auffassung entrückt" werden müsse. Das Wegrücken von einem Extrem bringt indes das Gegenextrem in Sicht und verlangt

auch ihm gegenüber eine Begrenzung. In unserem Zusammenhang besagt das:

Das Gegenextrem zur subjektivistischen Auffassung der Erziehung ist die kollektivistische.

In ihr werden nicht mehr nur die ungeordneten Auswüchse des Individuums beschnitten, sondern darüber hinaus wird die Freiheit und Selbstverantwortlichkeit des Einzelnen eingeschränkt oder aufgehoben, das Individuum wird der Gemeinschaft zum Opfer gebracht, was kennzeichnend ist für die Erziehung in totalitären Regimen.⁶²⁾

Es scheint fast, als ob Willmann nicht genug bekommen kann von der sozialen Seite nach der "Dürre" des Subjektivismus, gegen den er angekämpft hat; sagt er doch:

"Sie (die Erziehung) ist nicht mehr eine Kraftleistung, die vom Individuum ausgeht und ein anderes Individuum trifft, sondern eine Tätigkeit der Generationen, deren Subjekt eine Generation ist, eine Tätigkeit, die zum Inhalt nicht mehr eine Auslese aus dem Schönsten, Besten der Menschheit hat, sondern eine gegebene Gesittung und Bildung, so wie sie durch eine gegebene Zeitepoche bedingt ist. Wie im einzelnen Individuum der Geist des Ganzen lebt und mit seinem Ganzen durch dasselbe hindurchgeht, so kann auch die Erziehung nichts sein als Assimilation des Nachwuchses an diesen Geist." ⁶³⁾

An dieser Stelle wird wieder deutlich, daß Willmann von der Fragestellung seiner Zeit her geprägt war, die durch Aufklärung und nachfolgenden Deutschen Idealismus bestimmt ist.

Der Begriff des Individuums hatte noch nicht zum mittelalterlich-christlichen Personbegriff hindurchgefunden, der konstitutiv für den Gemeinschaftsbegriff ist. Bei der Betonung der sozialen Seite liegt die Gefahr nahe, daß die Person zum Akzidenz der Gemeinschaft degradiert wird und die Gemeinschaft Substanz wird: "denn

eine Substanz kann logischerweise nicht andere Substanzen ihrer eigenen Substantialität unterordnen: m. a. W.: Entweder hat der Einzelmensch substantiales Sein oder die Gemeinschaft - beide zusammen können es nicht haben, wenn anders man den Substanzbegriff ernstnimmt", wie Stippel formuliert ⁶⁴⁾.

Das soziale Sein der Gemeinschaften ist ein akzidentelles, "der menschlichen Naturkraft der Sozialanlage notwendig zukommendes Sein. Auch wenn der Gemeinschaft keine Substantialität zukommt, ist sie doch dem menschlichen Sein notwendig zu eigen: der Einzelne steht in entitativer Hinordnung auf den Mitmenschen." ⁶⁵⁾

Diese Hinordnung ist nicht zufällig, die auch nicht sein muß, sondern eine notwendige, weshalb die "Gemeinschaft das Prädikat "accidens necessarium" (in Abhebung zum accidens contingens)" erhält ⁶⁶⁾.

In seinem späteren pädagogisch-philosophischen Denken wird Willmann schließlich im mittelalterlich christlichen Denken eines Thomas von Aquin Befriedigung seines Suchens finden und in dessen Universalien- und Transcendentalienlehre auch seinen Güterbegriff verankern.

Einstweilen, in dieser Vorlesung, schlägt er sich noch mit Fragestellungen der Aufklärung herum, wie wir an seiner Behandlung Rousseaus sahen, und mit Problemen, die durch die Themenstellung des Deutschen Idealismus bedingt sind, wie das Freiheitsproblem zeigen kann, auf das wir noch stoßen werden.

Wir haben Willmanns Zusammenhang verlassen, als er die soziale Seite der Erziehung gegenüber der rein individuellen hervorhob.

Auch wenn die Erziehung eine Tätigkeit der Generationen ist, so bleibt sie zugleich trotzdem eine "Kraftleistung, die vom Individuum ausgeht und ein anderes Individuum trifft", um Willmanns dortige

Worte aufzunehmen.

Wir wiesen ja darauf hin, daß das Individuum, das Subjekt, die Person ihren Substanzcharakter nicht verlieren darf, sonst würde das "Subjekt eine Generation", wie Willmann denn auch dort formuliert.

Freilich will er die Person nicht um ihre Substanz bringen zugunsten der Gemeinschaft, aber die klare ontologische Unterschiedenheit beider ist hier noch nicht herausgearbeitet, was ja nach Lage der ihn beschäftigenden Problematik auch noch nicht erwartet werden kann.

Willmann verbreitet sich nun noch über den sozialen Gesichtspunkt. Er sagt dazu u. a. :

"Wo immer die Errungenschaft der Alten zugeführt und sei sie auch nur eine sehr bescheidene, wo immer die Jugend eingereiht und aufgenommen wird in die Gemeinschaften der Alten, da ist Erziehung, wenngleich in primitiver Form, vorhanden. Aber auch die ausgebildetste Form der Erziehung, bei welcher eine sorgfältige Bearbeitung des Subjektes stattfindet, muß in letzter Linie darauf hinauslaufen: Sie bearbeitet das Subjekt durch Überlieferung von Gütern und durch Weiterleitung oder Vorbereitung zu den großen Gemeinschaften des Lebens." ⁶⁷⁾

Gegenüber der noch mehr "naiven Auffassung" ⁶⁸⁾ der Erziehung als "Nostrifizieren" geht bei reicheren Kulturen die Erziehung schon in ihre drei Momente auseinander: "in die Überlieferung der Güter der Gesittung, die Einführung in die Gemeinschaften des Lebens und die Bearbeitung des Subjekts . . . Den Erziehenden schwebt bald das eine bald das andere bei ihrem Tun vorzugsweise vor." ⁶⁹⁾

Willmann untersucht diesen Tatbestand historisch und sagt dann, den Schwerpunkt wieder auf die Güter legend:

"Was den Menschen erst zum Menschen macht, ist bei ihnen (den Alten) der Besitz der ererbten Kultur." 70)

"In allen diesen Fällen ist das Ethos der Erziehung, die Gütersicherzustellen, zu sorgen, daß eine gegebene Kultur für die Menschen nicht absterbe. Damit sind doch die anderen Seiten der Erziehungstätigkeit nicht ausgeschlossen. Der Besitz der Güter führt zugleich in die menschlichen Gemeinschaften ein ... Allein die Vorstellung der Gemeinschaft ist nicht das Treibende. Ebenso, daß bei dieser Erziehung auch das Subjekt bearbeitet, zum Aufnehmen des geistigen Besitzes geschickt gemacht wird; aber in allen angeführten (historischen) Fällen würde der Gedanke mit Empörung zurückgewiesen werden, daß jene Güter nur da sind, um der Jugend als geistige Nahrungsmittel zu dienen: Vielmehr ist die Vorstellung, daß die Jugend für sie da ist. Diese Erziehung kann man die konservative nennen; sie steht auf dem Standpunkt, welchen die Ethik den der Güterlehre nennt, daß das Höchste und Erstrebenswerte erscheint in der Gestalt des Gutes." 71)

Hier ist der Einstieg in die Ethik der Alten bei Platon und Aristoteles, wo Willmann die Güterlehre findet. Die sich wechselseitig herausfordernde Problematik zwischen den beiden griechischen Großen führt Willmann weiter zu Augustinus und schließlich zur Synthese bei Thomas von Aquin, was sich in der "Geschichte des Idealismus" verfolgen läßt, und noch dargestellt werden soll.

Willmann bewegt noch weiter die drei Seiten der Erziehung aufeinander zu, um sie wechselseitig auseinander zu erhellen und aufeinander abzustimmen.

So weist er am Beispiel Spartas auf eine Gefahr hin, die dem sozialen Aspekt der Erziehung droht, wenn man ihn in sich noch einmal einengt auf das Staatliche und ihn sich darin erschöpfen läßt.

Willmann sieht darin eine "grobe Vernachlässigung von solchen

"Tugend ist Erziehung, die im Staate nicht aufgehen." 72)

Und da Erziehung und Staates Erziehung wird ihm zur Erziehung in die Gemeinschaft 73).

Wenn die Erziehung der Gemeinschaft als Pflicht gefordert wird, soll im Vollzug durch den einzelnen zur Tugend führen.

Willmann sagt dazu:

"Tugend ist gewöhnliche Tugend, Besitz des Subjekts. Die Erziehung von diesem Standpunkte aus ist Tugendbildung oder Bildung gewöhnlicher Tugend. Der Erzieher ist sich dabei mehr oder weniger klar darüber, daß diese Tugend oder Tüchtigkeit keine absolute ist, sondern auf dem Boden einer gegebenen Kultur oder Gemeinschaft steht, in die der Zögling assimiliert wird; allein auf diesen Punkt richtet nicht sein Blick, sondern auf das Subjekt. Erziehen erscheint als Bearbeitung des Subjekts, und zwar als Veredlung desselben." 74)

Hiermit ist Willmann wieder beim Standpunkt der neueren Zeit angelangt, von dem er ausging.

IV. Zusammenschau.

Es sei hier noch seine zusammenfassende Stellungnahme wiedergegeben, mit der er allen drei Seiten der Erziehung, der subjektiven, der objektiven und der sozialen Seite gerecht zu werden versucht:

"Wer besonnen ist, sagt sich, daß dies (die subjektive Seite) nur eine Seite der Erziehung ist, und daß wir das Ganze bei dem Erziehen anstreben, die Jugend ebenso zu Erben unserer geistigen Güter zu machen und sie in unsere Gemeinschaften einzuführen, als sie zu veredeln.

Mag das Ethos der Erziehung mehr ein innerer Wert oder ein soziales oder ein subjektives sein, mag der Inhalt der Erziehung mehr auf den Gütern oder auf den Gemeinschaften, oder dem Erziehenden Subjekte ruhen: in seinem Tun werden, muß er stets von der richtigen Gesinnung getragen wird, die den Tugendwerten sein:

Er wird durch Erziehung den Zögling mit Wissen und Können, Gesittung und Bildung ausstatten, also ihn *fähig* machen; er wird ihn zum Mitglied des Gemeinwesens vorbereiten, so wird ihm die geistige Verfassung geben, ohne welche der Besitz jener Güter ein illusorischer ist und die Teilnahme an den Gemeinschaften eine äußerliche und wertlose sein müßte.

Die den Namen wirklich verdienende Erziehung ist immer ein Darbieten und ein Zuführen zu Gemeinschaften und ein inneres Bearbeiten.

Mag dem Erziehenden mehr die eine oder die andere Seite dieser drei untrennbaren Tätigkeiten vorschweben, mag sie das Höchste als Gut, als Pflicht oder als Tugend auffassen:

Fehlt aber die richtige erzieherische Gesinnung, dann erheben sich Mißformen:

auf dem ersten Standpunkte: ein Beladen mit totem Besitz, ein Aufhäufen, ein Herabdrücken des Subjekts zum Gefäße; auf dem zweiten Standpunkte: ein Dressieren (Moloch); auf dem dritten Standpunkte: ein Ausschmücken der souveränen Individualität, ein Herabdrücken der Güter der Gesittung zu Mitteln der Gemeinschaften, zum Tummelplatz für das Individuum usw. . " 75)

Damit schließt Willmann das erste Kapitel, das vom Begriffe der Erziehung handelte.

Dabei wurde die Erziehung als bewußte, absichtliche Assimilation von der unabsichtlichen, mehr unbewußten, instinkthaften Assimila-

tion abgehoben.

Eine weitere Abgrenzung der Erziehung ergab sich gegenüber der Ausbildung, die Erziehung einschließen kann oder über sie hinausführt.

Mit diesen Ausscheidungen dessen, was Erziehung nicht ist, war der Weg frei zur Bestimmung der wesentlichen Elemente, welche dem Erziehungsbegriff inhärieren.

Willmann sieht drei wesentliche Seiten der Erziehungstätigkeit, die objektive, soziale und subjektive Seite. Die objektive Seite stellen die Güter der Gesittung dar, denen in unserer Arbeit die vorzügliche Aufmerksamkeit gilt.

Auf ihre Betonung wurde Willmann hingelenkt durch ihre Vernachlässigung, wie sie seit Rousseau grassierte. Das Anliegen der objektiven Seite in der Erziehung vermochte er anschaulich herauszustellen durch seinen Güterbegriff, den er aus Anregungen seiner Zeit heraus konzipierte.

Die Andeutung, daß er dabei auf die Ethik der Alten stieß und auf ihre Vervollkommenung in der mittelalterlich-christlichen Metaphysik, wird weiter unten noch ausführlicher zu behandeln sein.

Hier sei der Faden der Assimilations-Vorlesung von 1873 wieder aufgegriffen.

Nach dem eben dargestellten ersten Kapitel über den Begriff der Erziehung schließt Willmann das zweite Kapitel an und handelt darin von den "Bedingungen der Erziehung, vom Erzieher und Zögling aus gesehen." 76)

2. KAPITEL

BEDINGUNGEN DER ERZIEHUNG

1. Bildsamkeit

Das Stichwort für die Bedingung der Erziehung auf seiten des Zöglings erhält Willmann von seinem Meister Herbart: die Bildsamkeit ist die Voraussetzung, daß überhaupt gebildet werden kann, Güter vermittelt werden können ⁷⁷⁾.

Mit der Frage nach der Bildsamkeit ist die Frage nach der Bestimmbarkeit des Menschen aufgeworfen, der Problemkreis der Determination, das Freiheitsproblem wird relevant: Ist der Mensch frei, wie weit ist er frei, wie weit ist er bestimmt, durch Anlage, Erziehung und Milieu?

Die pädagogische Sicht des Freiheitsproblems ist in der Transkription Gegenstand der folgenden dreißig Seiten, was bei Willmann zu einer Auseinandersetzung mit dem Deutschen Idealismus wird, die er sich nicht leicht macht ⁷⁸⁾.

Willmann lehnt mit Herbart aus pädagogischen Gründen Kants philosophischen Freiheitsbegriff ab, der im Menschen einen empirischen Charakter unterschied, auf den Einwirkung möglich sei, und einen intelligiblen Charakter, der sich einer Einwirkung entziehe ⁷⁹⁾.

Demgegenüber hält Herbart an einer Determination fest, die eine Beeinflussung des Innenlebens zuläßt ⁸⁰⁾, freilich nicht in dem primitiv simplifizierenden Sinne eines mechanischen Reiz-Reaktions-Schemas ⁸¹⁾.

Willmann gibt Kant Recht, wenn dieser sagt:

"Es gibt nur eine Kausalität nach Gesetzen, in der körperlichen Welt und in der geistigen" ⁸²⁾, und fügt dann hinzu:

"Die Freiheit ist aus das Inwendige des Prozesses, der objektiv betrachtet, nach allgemeinen Gesetzen verläuft ... Sie ist nicht Empfindung, Funktion, sondern inneres Ereignis." 83)

"Das Kluge ist", sagt Willmann weiter, "daß sowohl der objektiven (Seite des Prozesses) Tatsache, als der subjektiven Wahrheit zukommt. Beide gehören nur verschiedenen Gebieten an, sind disparat und dürfen nicht aneinander gemessen werden." 84)

Willmann illustriert diesen Sachverhalt durch einen Vergleich aus der Tierwelt:

"Der Vogel heißt frei, wenn kein Gitter ihn hindert, seine Bewegungen zu bestimmen. Allein die Bestimmung dieser Bewegung steht darum nicht in seinem Beheben, sondern ist ihm durch seine Natur vorgezeichnet ... Wir nennen den Adler darum nicht unfrei, weil es ihm nicht freisteht, gelegentlich wie ein Sperling zu fliegen. Er ist bei seiner Freiheit an seine Natur gebunden. So nennen wir den Menschen frei, der ungehindert sein Handeln selbst bestimmen kann, es nach seinem Selbst bestimmen kann, aber dieses Selbst ist ihm ja gegeben. Er ist bei seinem Handeln durchgängig und vollständig an sein Selbst gebunden. Frei sein heißt also nur, die Bestimmung seines Selbst, nach seiner Natur handeln zu können. An das Gesetz seines Selbst, seiner Natur, ist aber das Handeln ganz und gar unlöslich gebunden. Wenn wir dieses Selbst, diese Natur des Menschen kennen, so können wir sein Handeln im voraus bestimmen, und weit gefehlt, daß wir ihn dabei als unfrei dächten, gilt uns gerade der Freieste als der Berechenbarste. Ein unberechenbarer Mensch ist uns ein unfreier. Wir sagen gerade vom dem Menschen, der nach festen Grundsätzen handelt, der Charakter hat: Er kann nicht anders handeln; ich weiß, wie er handeln wird, wie er handeln muß. Und so fällt uns nicht ein, ihm darum Freiheit abzusprechen. Im Gegenteil erblicken wir in diesem "Müssen" die höchste Bestimmung der Freiheit ... " 85)

Damit wendet sich Willmann auch gegen Fichte und sagt so zu:
"Die Erziehung determiniert den Menschen, aber vorstellbar angedrückt, vermag zur Determination desselben mitzuwirken. Sie ist nicht darauf beschränkt, zur Selbsttätigkeit aufzufordern, sondern vermag einen bestimmten Einfluß auf sein Wesen zu nehmen. Die Willensfreiheit ist nicht als hohes Maß für die Erziehung, sondern nur als subjektive Seite von objektivem kausalem Vorgängen, welche der Einwirkung zugänglich sind. Freilich läßt das nicht so verstanden werden, daß dem Erzieher die ganze Determination des Zöglings möglich wäre, daß der Zögling nach Rousseauscher Art ein Geschöpf des Erziehers werden könnte. Und auch Herbart überschätzt die erziehende Einwirkung, zumal in seinen früheren Schriften. Die Erziehung ist nur ein Teil, gleichsam ein schmaler Streifen der gesamten Assimilation der Jugend an das reife Geschlecht.

Daneben breitet sich die Fülle von Einwirkungen, die jeder Absicht und Kontrolle entzogen sind; und die gesamte assimilative Tätigkeit hat ja nicht weichen Ton zum Gegenstand, ... sondern das Mitgeborene (die Anlage) bedingt die Assimilation überhaupt.

Und diese wiederum beginnt längst ihre Arbeit, ehe noch an Erziehung zu denken ist, und geht unaufhörlich neben der Erziehung her." 86)

Wenn Willmann Kants und Fichtes Freiheitsbegriff für die Erziehung ablehnt, so sieht er doch Kants Verdienst darin, daß dieser erkannt hat: "Alles Geistige beruht auf Selbsttätigkeit des Subjektes." 87)

Auf diese Selbsttätigkeit kommt es Willmann auch bei seiner Assimilation an. Aktiv, selbsttätig muß sich der Zögling assimilieren.

Willmann sagt:

"Die Jugend assimiliert sich den Alten medial, nicht passiv. Das Erziehen ist Kulturüberlieferung, aber nicht in dem Sinne, daß es

sich dabei um ein Geben und Hinnehmen handle. Keines der Güter der Kultur kann einfach hingenommen, es muß wieder erzeugt werden." 88)

Und weiter betont er:

"Alles Lernen ist in dieser Hinsicht eher ein Nachahmen als (ein) Hinnehmen. Und Bildsamkeit ist die Fähigkeit etwas wieder zu erzeugen." 89)

Der philosophische Exkurs Willmanns von der pädagogischen Bildsamkeit in die dahinterliegende Problematik der philosophischen Freiheitslehre brachte also als Gewinn die Selbsttätigkeit mit nach Hause, durch welche sich der Mensch als bildsam ausweist. Auch die Einführung in die Gemeinschaft wird somit zu einem Akt, bei dem der Zögling keineswegs "passiv ist" 90), sondern "der Gemeinschaftsgedanke muß sich im Subjekte immer neu erzeugen und diese Tätigkeit kann ihm niemand anderer abnehmen. Alle assimilative Kraft der Gemeinschaft würde wirkungslos, wenn im Subjekte diese Tätigkeit sich nicht zeigte. Insofern beruht auch die Einreihung des nachwachsenden Geschlechtes in die Gemeinschaften des Lebens auf dessen Selbsttätigsein und hat das Erziehen auch als Vorbereitung auf Volk, Gesellschaft, Staat und Kirche zum Korrelat eine Aktivität des Subjekts." 91)

Der Mensch ist bildsam besagt also im Sinne Willmanns:

Der Mensch ist von Natur aus fähig in Freiheit und selbsttätig geistige Akte zu setzen.

Mit Hilfe dieser Fähigkeit Geistiges geistig zu verarbeiten, ist der Mensch auf geistige Einwirkung hin ansprechbar, bildbar, bildsam.

Die Bildsamkeit ist eine Vorbedingung und Voraussetzung für Erziehung, vom Subjekte aus gesehen.

Nun gibt es auch Vorbedingungen, die außerhalb des Subjektes ge-

geben sein müssen, damit Erziehung möglich wird.

Willmann nennt als Hauptfaktoren:

Kulturvererbung,

unbewußte Kulturfortpflanzung (in Sprache und Sitte),

Voraussetzungen im erziehenden Subjekt⁹²⁾.

Diese drei Faktoren sollen nun besprochen werden.

2. Kulturvererbung:

Es muß zunächst eine Kultur vorhanden sein, die durch Erziehung überliefert werden kann.

Mit Kulturvererbung meint Willmann nicht etwa, daß Kultur einfach wie ein totes Inventar vererbt werden könne, sondern er setzt die Bildungsamkeit voraus, wie wir eben sahen, und damit die Selbsttätigkeit.

Präzise sagt er deshalb nochmals:

"Kultur kann nicht vererbt werden, (sie) muß immer neu erzeugt werden."

Er meint mit Kulturvererbung ein Phänomen, das zu seiner Zeit der Vererbungswissenschaft noch nicht recht in den Griff gekommen war und auch heute noch unaufgehellte Stellen hat.

Er meint das Gesamt der Anlagen, Vorgegebenheiten, die mit dem Hineingeborenwerden in eine bestimmte Rasse, Kultur, "Atmosphäre"⁹³⁾, als Voraussetzungen für Erziehung berücksichtigt werden müssen.

Es sind das Imponderabilien, "die im Blute liegen"⁹⁴⁾, die der Mensch schon mitbringt, die schwer durchschaubar, "verwickelt"⁹⁵⁾ sind, so daß der Mensch keineswegs als "tabula rasa"⁹⁶⁾ dem Erzieher "serviert" wird. Es ist das Problem: Was ist vor jeder absichtlichen Erziehung schon am Kinde geschehen? Nicht bloß: Was ist anlagebedingt? Sondern auch: Was hat das Kulturmilieu durch unbewußte Gewöhnung, Anpassung des Kindes bereits gewirkt? Oder das noch heute

dunkle Gebiet der vorgeburtlichen Erziehung, wo Verhalten, Gemütslage, Erlebnisse der Mutter während der Schwangerschaft offenbar Einwirkungen erzielen, die prägenden Charakter für das Kind gewinnen können.

Diese unbewußte Assimilation glaubt Willmann erwähnen zu müssen, auch wenn er lediglich ihre Dunkelheit feststellen kann, bevor er zur konkreten, teils auch noch unbewußten Assimilation durch Sprache und Sitte fortschreitet.

Abschließend sagt er:

"Die Kulturvererbung beruht darauf, daß sie einen so tiefgreifenden Einfluß ausübt, daß dadurch seine (des reifen Geschlechtes) Nachkommenschaft mitbestimmt wird." 97)

3. Unbewußte Kulturfortpflanzung durch Sprache und Sitte:

Willmann setzt hier unausgesprochen Gedankengänge voraus, die er in der Güter-Vorlesung des Jahres vorher (1872) entwickelt hat, und die wir bereits behandelt haben.

Deshalb kann eine straffere Darstellung genügen.

Willmann sagt einleitend:

"Sprache und Sitte sind nicht angeboren." 98)

Also verstehen sie sich nicht von selbst, sind variabel nach Zeit, Ort und Menschen.

a) Die Sprache:

Schon in der ersten Vorlesung war ersichtlich, daß Willmann bei der Behandlung des Bildungsgutes der Sprache bei deren Analyse sich vielfach auf Grimm stützte, so auch hier wieder.

Grimm bezeichnet die Sprache als "Gut und Erbe" ⁹⁹⁾. Für Willmanns Güterbegriff ergibt sich daraus, daß darin sich auch Einflüsse Grimms, und damit der Romantik niederschlugen.

Willmann zeigt nun, was die Sprache kulturell am Kinde schafft:

"Das Kind empfängt sie und schafft sie." ¹⁰⁰⁾

"Die Sprache führt Vorstellungen zu." ¹⁰¹⁾

Unter den Einwirkungen der Sprache auf das Innere des Kindes nennt Willmann:

- a) Das Kindische geht zurück.
- b) Das Kind wird im Sprechen tätig.
- c) Die Sprache gliedert Vorstellungswelt und Umgebung.
- d) Die Sprache übt das Denken.
- e) Durch die Sprache wird das Verständnis der Dinge gefördert: durch Personifizieren, Namengebung.
Durch die Sprache wird "der Schatz der Generationen" ihre Weltanschauung usw. dem Kinde nahe gebracht ¹⁰²⁾.

Die Sprache als Medium zur Eingliederung in die Gemeinschaften und zur Überlieferung der Güter der Gesittung ist uns schon vertraut, weshalb noch zwei diesbezügliche Zitate Willmanns genügen können:

"In den Worten wie in den Formen (der Sprache) liegt gleichsam verdichtetes Denken und Empfinden; und mit den Worten wird die Weise angeeignet zu denken und zu empfinden." ¹⁰³⁾

"Als geschriebene erscheint die Sprache zunächst als ein planvoll zu überlieferndes Gut der Gesittung." ¹⁰⁴⁾

b) Die Sitte:

Auch hier handelt es sich um größtenteils Bekanntes, das nur nochmals in Erinnerung gerufen werden soll, so wenn Willmann sagt:

Sitte ist "das Waltende, Herrschende" ¹⁰⁵⁾, "steht über aller Willkür,

sonder¹⁰⁶⁾. "Die Sitte ist ein Allgemeines, ein Objektives, aber auch ein freies menschliches Tun, das nicht aus der Notwendigkeit hervorgeht, (sondern) vom Menschen gesetzt (wird)." ¹⁰⁷⁾ Sie ist jedoch ein Überliefertes, durch Erinnerung Festgehaltenes, Überkommenes ... Sitten sind Formen des Lebens, ... von der Gemeinschaft vertreten und von früheren Generationen überliefert ... Sie beruhen auf gleichbleibendem, gewohnheitsmäßigen Tun." ¹⁰⁸⁾

Man bespricht er das Verhältnis der Sitte zur Natur ¹⁰⁹⁾, zum Zwang ¹¹⁰⁾ und zum Einzelmenschen ¹¹¹⁾ und sagt darauf über das Verhältnis der Sitte zu den Völkern:

"Auch die Sitten begleiten die Schicksale der Völker und man kann in ihnen die Vorgänge lesen wie in der Sprache. Beide sind objektive äußerliche Formen, aber das subjektive Denken und die subjektive Gesinnung ist die Quelle beider und zugleich deren Jungbrunnen, durch welche sie stets neues Leben erhalten." ¹¹²⁾

Nun fragt Willmann nach der Wirkung, welche die unbewußte Assimilation durch die Sitte auf die Jugend ausübt. Er sieht diese Wirkung als eine vorbereitende auf die Erziehung, weshalb sie ihm wichtig ist.

Dabei muß Bekanntes nochmals aufgezeigt werden.

Die Sitte wirkt assimilierend in der Familiensitte. Ferner ist durch Sitte die Zeiteinteilung geregelt, für den Tag, das Jahr und die ganze Jugendzeit.

Trachten, Anstandsformen, soziale Sitten und Geselligkeit kommen hinzu, veredeln und binden zusammen ¹¹³⁾.

Die Veredlung führt das Kind in die Sittenordnung ein durch die Gewöhnung auf Grund des gleichbleibenden Vollzugs der Sitte, die als äußeres Tun auch in die äußere Ordnung einführt ¹¹⁴⁾.

Die Sitte bindet nicht nur an die allgemeine Sittenordnung, sondern auch an die Gemeinschaft.

Willmann nimmt die kleinste Gemeinschaft als Beispiel und sagt von

ihr:

"Haussitten sind ein Segen für alles Erziehen und sind die Hochschule für allen Bürgersinn, den keine Erziehungsveranstaltungen ersetzen können. Das Atomisieren der Gesellschaft beginnt mit dem Verfall der Sitten des Hauses." ¹¹⁵⁾

Von hier her wird die Bedeutung der ersten Kinderjahre im Schoße der Familie ersichtlich ¹¹⁶⁾.

Willmann verweist in diesem Zusammenhang auf Herbarts Terminologie, der für Sitte "Erfahrung und Umgang" ¹¹⁷⁾ sagte.

Herbarts Begriffspaar dürfte aber differenzierter sein, da in "Erfahrung" eine solche mit Menschen und Dingen (Tieren, Pflanzen) angesprochen ist, während der Begriff "Umgang" mehr auf die menschliche Beziehung hindeutet. Wenn also der Sprachgebrauch Herbarts und Willmanns hier auch nicht identisch ist, so dürften doch Anregungen Herbarts bei Willmanns Begriff der Sitte vorliegen.

4. Voraussetzungen im erziehenden Subjekt:

Zuerst behandelte Willmann die Voraussetzung im Zögling, damit Erziehung möglich wird, die Bildsamkeit.

Dann wandte er sich vom Zögling weg und untersuchte weitere Faktoren, von denen wir bisher zwei behandelten, die Kulturvererbung und die unbewußte Kulturfortpflanzung durch Sprache und Sitte.

Nun spricht Willmann vom Erzieher als drittem wesentlichen Faktor gegenüber dem Zögling.

Der Erzieher muß im "Besitz der Gesittung und Glied der Gemeinschaften" sein, muß absichtlich handeln und damit verantwortungsbewußt und motiviert.

Sein Motiv soll erziehende Liebe sein und auf die Förderung der Jugend abzielen.

Bei der erziehenden Liebe können verschiedene Grundeinstellungen mitwirken:

Natürliche, triebhafte, instinkthafte Zuneigung, das natürliche Gefühl der Teilnahme am jungen Leben, Gemeinsamkeiten zwischen Alt und Jung, die Erhaltung der Güter der Gesittung.

Erziehende Liebe greift aber über solche natürlichen Wurzeln hinaus, erschöpft sich nicht in ihnen, sondern schreitet zu geistigen und religiösen Motiven weiter ¹¹⁸⁾.

Abschließend sagt Willmann:

"Die Liebe ist der Jungbrunnen der Erziehung. Die Kraft wird daher geschöpft." ¹¹⁹⁾

III. KAPITEL:

DIE ERZIEHUNGSTÄTIGKEITEN

In den beiden ersten Kapiteln der Vorlesung über die *Assimilation* des Nachwuchses behandelte Willmann Begriff und Bedingungen der Erziehung. Nun schreitet er zu den Erziehungstätigkeiten fort.

Die Beziehung zu unserem Thema, das den pädagogischen Ort des Güterbegriffes bei Willmann aufsucht, mag in unserer Darstellung manchmal mehr indirekt als direkt erscheinen.

Es geht uns in unserer Darstellung nicht darum den Güterbegriff "chemisch rein herauszudestillieren" und damit zu isolieren, sondern ihn möglichst im Zusammenhang des Willmannschen Denkens zu belassen.

Dadurch glauben wir die Bedeutung des Güterbegriffes bei Willmann deutlicher zu machen, weil der Zusammenhang mit den Nachbarproblemen im Auge behalten werden soll und so das Güterproblem sich deutlicher abhebt und unterscheidet.

Um ein Beispiel aus dem schon Besprochenen zur Erklärung anzuführen:

Wir behandelten die Überlieferung der Güter als die objektive Seite der Erziehungstätigkeit.

Um aber diese objektive Seite in ihrer ganzen Bedeutung, ihrer Grenze und ihrem möglichen Mißbrauch darzustellen, empfahl es sich von der Sache her, auch die beiden anderen Seiten der Erziehungstätigkeit mit ins Spiel zu bringen, damit so das ganze Problem der bewußten *Assimilation* aufleuchten konnte, von dem die Überlieferung der Güter nur ein Teil, der objektive ist, neben dem der subjektive und soziale gleichberechtigt, ergänzend, korrigierend stehen.

Es ging und geht uns also jeweils um die Einbettung des Güterbegriffes in seinen Zusammenhang, nicht um seine Isolierung.

Die wissenschaftliche Pädagogik verlangt wie jede Wissenschaft zwar eine begriffliche Isolierung der Termini; weil sie aber als die Theorie in Relation zur pädagogischen Praxis steht, darf sie nicht bei der Isolierung des Begriffes stehen bleiben, sondern muß ihn wieder in seinen lebendigen Zusammenhang hineinstellen, aus dem sie ihn herausanalysiert hat. Denn die Pädagogik hat es nicht mit einem abstrakten, sondern konkret-lebendigen Tun zu tun, das bis in die konkreten Zusammenhänge hinabsteigen muß, wenn es für die pädagogische Praxis wirksam und von Nutzen werden will.

So werden auch im folgenden Kapitel Erziehungstätigkeiten erscheinen, die nicht alle der objektiven, sondern auch der subjektiven und sozialen Seite angehören.

Nach diesen methodischen Bemerkungen wollen wir wieder der Darstellung Willmanns folgen, die offenbar nach ähnlichen grundsätzlichen Überlegungen angelegt ist.

Wie schon aus dem bisherigen Teil unserer Arbeit deutlich werden konnte, fußt Willmann in der Bildung seiner pädagogischen Theorie besonders auf Herbart. Wie wir sahen, hat Herbart pädagogische Anregungen von Rousseau angenommen und philosophische von Kant, dem er aber, wie beim Freiheitsproblem, nicht in allem folgt, soweit ihm Prämissen eines philosophischen Systems als pädagogisch unrealistisch erscheinen. Betreffen die Anregungen durch Herbart über Rousseau und Kant mehr die subjektive Seite des Erziehungsgeschäfts, so verdankt Willmann für die soziale Seite viel Schleiermacher.

Beim Aufsuchen der Erziehungstätigkeiten läßt sich das im folgenden wieder beobachten.

Um eine Gliederung der Erziehungstätigkeiten zu finden, geht Willmann auf Kant, Herbart und Schleiermacher zurück.

Kant unterscheidet eine physische und geistige Erziehung ¹²⁰⁾, woraus

er vier Erziehungstätigkeiten folgert:

1. Disziplinieren,
2. Kultivieren,
3. Zivilisieren,
4. Moralisieren. ¹²¹⁾

Herbart kennt drei Erziehungstätigkeiten:

Regierung, Unterricht und Zucht ¹²²⁾.

Schleiermacher unterscheidet zwischen einem universellen und individuellen Zweck der Erziehung. Der universelle Zweck hat die Erziehung zur Gemeinschaft im Auge, der individuelle Zweck beabsichtigt die Veredlung des Individuums.

Diese Veredlung hat einen doppelten Aspekt:
einen positiven und negativen.

Sie soll das Gute im Subjekt unterstützen und zur Entfaltung bringen, dem Bösen aber entgegenwirken, was Aufgabe der Disziplinierung ist ¹²³⁾.

Diese Aufstellungen Kants, Herbarts und Schleiermachers faßt Willmann in folgende zwei Erziehungstätigkeiten zusammen:

1. Ein geistiger Inhalt wird in den Zögling gelegt.
2. Der Zögling wird für die Gesellschaft vorbereitet ¹²⁴⁾.

Hier erscheint also wieder unser objektiver Faktor ("Geistiger Inhalt") zusammen mit dem subjektiven ("Zögling") und dem sozialen ("Gesellschaft") nebeneinander analog ihrem gemeinsamen Vorkommen in der pädagogischen Praxis des Erziehens als eines Vorganges im Leben, der sich hier und jetzt vollzieht.

Der Willmannschen Formulierung vom Hineinlegen des geistigen Inhalts in den Zögling entspricht bei Kant das Kultivieren, bei Herbart das Aufbauen des Gedankenkreises, bei Schleiermacher die unterstützende Einwirkung ¹²⁵⁾.

Was Willmann Vorbereitung des Zöglings für die Gesellschaft nennt, heißt bei Kant Disziplinieren; bei Herbart bekommt der Zögling den Druck der Gesellschaft zu spüren, was in der Regierung geschehen soll;

Schleiermacher schließlich sagt: Der Zögling "wird gezügelt, damit ihr nicht später die Gesellschaft zügeln." 126)

Der positiven Einwirkung bei Schleiermacher entspricht bei Kant das Moralisieren.

Die Gelegenheit, bei der ein geistiger Inhalt in den Zögling gelegt wird, ist der Unterricht.

Das Unterrichten ist also nach Willmann die eine Erziehungstätigkeit; die zweite ist die Zucht.

Sie ist bei Willmann das, was er eben die Vorbereitung des Zöglings auf die Gesellschaft nannte.

Die Erziehung zerfällt also in Unterricht und Zucht.

Willmann sagt dazu:

"Während es sich beim Unterricht um Assimilation durch Überlieferung eines geistigen Inhaltes handelt, handelt es sich bei der Zucht um die Assimilation durch Einführung in die menschliche Gesellschaft oder in die sittliche Gemeinschaft." 127)

Der Kürze der Zeit wegen, die Willmann am Ende des Semesters noch blieb, konnte er die Zucht nicht mehr ausführlich behandeln.

Er wies lediglich noch auf allgemeine Maßregeln der Zucht hin, worunter er den Gehorsam hervorhob 128).

Vor der Zucht besprach er den Unterricht, der nun zur Darstellung gelangen soll.

DER UNTERRICHT:

A. Die Zucht im Unterricht.

Willmann nennt das Unterrichten ein "Mitteilen von Kenntnissen und Fertigkeiten, eines geistigen Inhaltes, wobei die Selbsttätigkeit besonders berücksichtigt wird" 129).

Der geistige Inhalt differenziert sich in die geistigen Güter, oder mit Willmanns Worten, in die Güter der Gestattung, die wir schon besprochen haben.

Es geht im folgenden also um Probleme, die durch das Mitteilen dieser Güter entstehen.

Dem Mitteilen der Güter durch den Erziehenden entspricht im Zögling die Aufnahmefähigkeit, die Bildsamkeit, die sich in der Selbsttätigkeit ausweist, wie wir schon besprochen.

Die zu vermittelnden Güter auf der einen Seite und die Selbsttätigkeit auf der anderen Seite spielen also beim Unterricht eine Rolle.

Willmann wendet sich zuerst der Selbsttätigkeit, der subjektiven Seite zu.

Alles geistige Tätigsein wird vom Willen aus verursacht und gesteuert. Also spielt der Wille auch bei der Selbsttätigkeit des Zöglings eine Rolle.

Willmann sagt dazu:

"Man braucht nicht Herbarts Auffassung, daß sich alles Wollen aus dem Gedankenkreise erhebe, beizutreten, um doch anzuerkennen, daß das Wollen mit dem Gedankenkreise unlösbar verflochten ist, und daß durch Bildung des letzteren auf das Wollen eingewirkt wird oder werden kann." 130)

Die Auffassung Herbarts steht demnach derjenigen nahe, die man Sokrates zuschrieb, wonach das Lehren des Guten auch schon sein Vollbringen garantiere.

Das Gegenextrem wäre der Voluntarismus, welcher den Primat des

Willens vor dem Verstand behauptet.

Man kann leitet mehr oder weniger den Willen aus dem Verstand ab, während Willmann dem Willen seine Selbständigkeit beläßt, und ihn lediglich in enger Wechselwirkung mit dem Verstande verbunden sieht, oder "unlösbar verflochten", wie er sich eben ausdrückte.

Der Zusammenhang des Willens mit der geistigen Aneignung der Güter ist demnach folgender:

Die Übermittlung der Güter fordert Bildsamkeit.

Aus der Bildsamkeit erhebt sich die Selbsttätigkeit.

In der Selbsttätigkeit treten Verstand und Wille in Aktion.

Geschieht die Beeinflussung des Verstandes mehr durch Lehre, so gebraucht man andererseits den Ausdruck Zucht mehr für die Beeinflussung des Willens.

Im Unterricht wird indes auch auf den Willen eingewirkt, weshalb Willmann die Bildung des Willens durch den Unterricht hier bespricht.

Dabei tritt der Begriff Zucht in Verbindung mit dem Unterricht, wiewohl Willmann die Unterscheidung gemacht hat, daß der Unterricht die Überlieferung der Güter als Aufgabe hat, während die Zucht in die Gesellschaft einführen soll.

Hier liegt nur ein scheinbarer Widerspruch vor; denn die Einführung in die Gesellschaft oder sittliche Gemeinschaft, wie Willmann auch sagt, geschieht ja nicht nur außerhalb des Unterrichts, sondern dieser ist ja ein Teilbereich dieses Assimilationsprozesses, der sich vor, in und nach dem Unterricht vollzieht, alle Veranstaltungen aufgreifend, die im Laufe der Jugendzeit an den werdenden Menschen herantreten. Der Unterricht ist nur eine, wenn auch sehr wichtige Veranstaltung.

Weil demnach im Unterricht "nebenbei" Einführung in die Gemeinschaft geschieht, und diese Einführung mit Zucht bezeichnet wird, spielt auch die Zucht im Unterricht eine Rolle. Sie hat, wie wir

schon sagten, vornehmlich die Bildung des Willens zur Aufgabe.

Der Unterricht als solcher wirkt schon willensbildend. Willmann nennt hier die Tatsache, daß mit dem Wecken des Interesses für einen Unterrichtsgegenstand zugleich der Wille angeregt wird, ihn sich geistig anzueignen. Außerdem sieht Willmann in den vielfältigen unterrichtlichen Gelegenheiten "zu gleichmäßigem Tun" ¹³¹⁾, wie mündliches und schriftliches Üben, Anlaß zur Übung des Willens.

Auch in den heutigen Verhältnissen wäre zu prüfen, ob man sich mitunter nicht zu leicht und zu gerne auf die Entschuldigung der Reizüberflutung hinausredet, statt sich zu fragen, ob man schon in puncto Willensschulung, Willenstraining seine Möglichkeiten ausgeschöpft hat, um der beklagten Konzentrationsschwäche der heutigen Jugend zu begegnen.

Der Verstand läßt sich nicht isoliert bilden unter Vernachlässigung der Willensbildung, wenn nicht einseitige Ergebnisse herauskommen sollen.

Symptome wie Konzentrationsschwäche können dann auf eine "Unterernährung" in Bezug auf Willensbildung hinweisen. Damit soll freilich nicht gesagt werden, daß die Konzentrationsschwäche in ihrem komplexen Charakter auf die eine Ursache der mangelhaften Einschaltung des Willens reduzierbar sei.

Willmann sagt denn auch:

"Zucht bildet die Intelligenz." ¹³²⁾ Er sieht dabei eine mittelbare und unmittelbare Wirkmöglichkeit der Zucht: Mittelbar wirkt sie "durch Ermöglichung der Gesellung, durch welche die Intelligenz angeregt wird."

Unmittelbar ruft die Zucht "die Vorstellungen hervor, die der Unterricht allein nicht zur Reife bringen kann. (Sie) führt an die Gemeinschaften heran, erweitert den Vorstellungskreis" ¹³³⁾.

Unterricht und Zucht können sich also wechselseitig befruchten.

Während das Hauptmittel des Unterrichts das Gut der Sprache ist ¹³⁴⁾, baut die Zucht auf das Gut der Sitte auf und auf ihre assimilierende Kraft ¹³⁵⁾.

Willmann untersucht nun historisch die Frage:

Blieben sich Unterricht und Zucht im Laufe der Zeiten gleich? Veränderten sie sich? Wenn ja, aus welchen Ursachen heraus?

Er kommt zu folgendem Ergebnis:

"Umwälzungen im geistigen Gebiet bringen Erweiterungen des Unterrichts, Umwälzungen im politischen und sozialen und religiösen Gebiete Umgestaltungen der Zucht mit sich." ¹³⁶⁾

Eine weitere Frage rollt Willmann auf:

Wie stehen Unterricht und Zucht zueinander? Er sagt dazu:

"In den Gebieten der eigentlichen Erziehung liegen Zucht und Unterricht am nächsten beieinander." ¹³⁷⁾

Er führt die Religion als Beispiel an:

"Was hier gelehrt wird, ist der geistige Inhalt, der zum Eintritt in die Gemeinschaft, also die Kirche befähigt, und wird nur seinetwillen gelehrt. Die Zucht ordnet dahin die äußeren Betätigungen.

Je hochgesteigter die Kultur wird, um so weiter gehen Unterricht und Zucht auseinander. Es entstehen Gebiete des Wissens und Könnens, die keine abgeschlossenen Gemeinschaften zu Trägern haben. Der Unterricht verliert seine gemeindende Kraft. Es muß ein größerer Wissensstoff angeeignet werden, der nicht auf einen Lebenskreis hinweist. Es bleibt der Zucht überlassen, den Menschen einzufügen in die Gemeinschaft mit seinesgleichen." ¹³⁸⁾

B. Der Unterrichtsstoff.

Nun wendet sich Willmann der Betrachtung des Unterrichtsstoffes zu.

Hier kommen Willmanns grundsätzliche Auseinandersetzungen mit Rousseau über die subjektive und soziale Seite der Erziehung in den Bereich der pädagogischen Anwendung.

Willmann fragt zuerst nach der "Konkordanz des Stoffes" ¹³⁹⁾, der gegenseitigen Stimmigkeit der verschiedenen Stoffgebiete, ihrer Hinordnung aufeinander.

Er unterscheidet Unterrichtsstoffe, "die auf sich stehen" wie die Behandlung von Schrift und Sprache in Lesen und Schreiben, von solchen, "die dem Leben zugewandt" ¹⁴⁰⁾ sind.

Die Gliederung des Unterrichtsstoffes sieht Willmann gegeben "durch das, was man lernt: Lesen, Schreiben, fremde Sprachen" ¹⁴¹⁾ usw..

Nachdem Willmann das Verhältnis der Stoffgebiete zueinander untersucht hat, wendet er sich nun dem Verhältnis dieser Stoffe im Unterrichtsgeschehen zu, das sich mit dem Subjekt befaßt.

Er sagt: "Der Unterricht vermittelt geistigen Inhalt. Er ist ein Darreichen, ein Geben, und das Lernen ist ein Hinnehmen, ein zu eigen Machen." ¹⁴²⁾

Beim Lernen ergibt sich gleich das Problem der Anhäufung von totem Wissensstoff, der unverdaut ist, und zu dem der Schüler kein Verhältnis hat.

Pestalozzi hat schon darauf hingewiesen, daß es darauf ankommt, wie Willmann sagt, "den geistigen Inhalt (zu) verlebendigen, sonst bleibt er Totes, Angelerntes." ¹⁴³⁾

Demgegenüber weist aber Willmann auf zwei Gefahren hin: auf die Degradierung des Lehrstoffes zum Bildungsmittel und die damit zusammenhängende Gefahr einer Überbetonung der formalen Bildung.

Er sagt dazu:

(Man muß sich hüten vor einem) "Herabsetzen des Lehrstoffes zum Bildungsmittel, dessen Wert an sich - objektiver Wert - **verkannt** wird. Früher mußten sich die Köpfe nach dem Inhalte bequemen, der nun einmal überliefert werden mußte, und jetzt soll sich dieser Inhalt nach den Köpfen bequemen, Material für Kraftbildung werden. Die Auffassung geht verloren, daß der Zögling emporgehoben werden solle zum geistigen Inhalte." ¹⁴⁴⁾

"Der Schüler wird zum Maß des Lehrstoffes. Das Bildende des Lehrstoffes wird unterschätzt, alles auf die Methode gesetzt. Ein Lernen ohne die künstliche Methode gilt gar nicht mehr als solches."¹⁴⁵⁾

Den Stoff am Kinde zur Wirkung kommen lassen, die Wirkkraft der Sache durch die Sache selbst zur Geltung kommen lassen, die Strahlkraft der Sache nicht durch ein raffiniertes methodisches Arrangement verdecken und unwirksam machen, das wird hier als Anliegen deutlich.

Der Erzieher soll ja die Begegnung des jungen Menschen mit dem geistigen Ferment in den Dingen herstellen, erleichtern, nicht komplizieren oder durch sich selber verstellen.

Der Lehrer darf auch Vertrauen haben in die Wirkung der Sache, er braucht ihr nicht alles vorwegnehmen zu wollen, wobei noch zusätzlich die Gefahr der Subjektivierung der Sache durch ihn mithereinspielt.

Durch persönliche Selbstbescheidung im Dienste an der Sache und am Kind macht er den Weg frei, daß die Sache selbst wirken kann. Sein Tun ähnelt dabei der Funktion der Vitamine oder anderer Katalysatoren: Sie lösen im Körper einen Prozeß aus und verschwinden dann wieder bzw. werden ausgeschieden. So soll auch der Lehrer Kind und Sache zueinander führen, sich selber aber heraushalten, zwar nicht im Sinne einer farblosen, saft- und kraftlosen, den persönlichen Standpunkt vermissen lassenden referierenden Lehrweise, sondern in einer Art, die selbst von der Sache ergriffen ist und so persönliches Zeugnis von ihr gibt.

Ist die Sache im Lehrer lebendig geworden, hat sie in ihm erst gezündet, dann ergibt sich von hier aus ein methodischer Weg zum Kinde, der keines methodischen Feuerwerks bedarf, dessen Kompliziertheit zudem unkindesgemäß ist; das Kind ist einfach und urtümlich. Der Lehrer wirkt dann auch nicht unpersönlich, sondern bringt die Sache, wie sie in ihm gewirkt hat, zur Darstellung. Dabei

bleibt freilich die wache Selbstkontrolle nötig, die Sache nicht subjektivistisch zu verformen, sondern sich der Sache zu konformieren.

Nach dieser persönlichen Explikation des Willmannschen Gedankens von der Gefährdungsmöglichkeit der Wirkung der Sache durch ein Zuviel an Methode bei ihrer Vermittlung verfolgen wir nun Willmanns Darlegung weiter.

Hält man sich nicht den Eigenwert und die Eigenkraft der Sache, des Lehrstoffes gegenwärtig, so kann daraus folgen, wie es Willmann ausdrückt: "Gleichgültigkeit gegen den Stoff, gegen die Wissenschaft." 146)

Es wird dann gleichgültig, an welchem Stoff man sich übt, man wird stumpf gegenüber der je spezifisch eigenartigen Wirkmöglichkeit der einzelnen Unterrichtsstoffe. Man glaubt schließlich, ein Fach aus irgendwelchen opportunistischen Gründen gegen ein anderes benachteiligen oder auswechseln zu können, wenn dabei nur die Kräfte des Kindes, oder einige oder eine Kraft davon, in der gewünschten Weise gefördert werden.

Dadurch begibt man sich gegenüber Zeitmeinungen und -bedürfnissen des normativen Maßstabes, der durch die Sache selbst, die Stoffgebiete, vorgegeben ist.

Willmann formuliert das so:

"Man könnte lernen, was man nicht weiß. Es ist die Anschauung: Die Kraft, an einem Stoffe gebildet, reicht für andere Stoffe aus. Wer etwas recht gelernt hat, ist für alles geschickt. Er hat sich der Form des Könnens bemächtigt, in die auch verschiedener Inhalt gelegt werden kann." 147)

Formale Bildung meint ja das Sich-üben an einem Stoffe, um für die Bewältigung anderer Stoffe geübt zu sein. Die Grenze der formalen Bildung liegt indes in der Gleichartigkeit der jeweiligen Stoffgebiete.

Willmann spricht sich gegen eine absolute formale Bildung aus und

nimmt dazu das Beispiel des Gedächtnisses. Er sagt:

"Jedes Fach hat sein eigenes Gedächtnis. Sprachgedächtnis kann nicht durch Mathematik geübt werden. ¹⁴⁸⁾

Die Studien (der einzelnen Wissenschaften) sind nicht Surrogate füreinander." ¹⁴⁹⁾

Das Erziehungsgeschehen läßt sich mit einer Bewegung vergleichen, die zwischen den beiden Polen Subjekt und Objekt hin und her geht, oder wie Willmann sagt, es herrscht "Bewegung und Gegenbewegung, Extension und Intension, Ausbreitung und Beschränkung, multa und multum" ¹⁵⁰⁾.

Einmal geht es um die formale Herausbildung, Entfaltung der geistigen Kräfte des Subjekts, daneben zugleich um seine Angleichung an das Objekt, um die Assimilation der geistigen Güter.

Das Subjekt soll nicht im multa, im Vielerlei der Wissensstoffe gleichsam ertrinken, sondern auch wieder zum multum finden, zur Beschränkung, um zu Gediegenheit und tieferem Eindringen zu gelangen.

Das Vielerlei im Wissen führt bei einseitiger Betonung zur Oberflächlichkeit und Besserwisserei, während die Gründlichkeit allein den Standpunkt verengen würde, wenn zu wenig Fakten herangezogen werden, wie sie das Vielerlei der Wissensgebiete bereithält.

Die Lösung sieht Willmann der jeweiligen praktischen Unterrichtskunst aufgegeben, die immer zwei Gesichtspunkte zu berücksichtigen habe, "Hingebung an die Dinge und Wahrung der Persönlichkeit." ¹⁵¹⁾

Anders formuliert ist es das Problem, dessen beide Extrempole Formalismus und Enzyklopädismus darstellen, die Willmann beide als Einseitigkeiten verwirft ¹⁵²⁾. Im Überlasten mit objektivem Wissensstoff ist der Enzyklopädismus am Werk, während der Formalismus den Stoff vernachlässigt.

C. Der zeitliche Verlauf des Unterrichts.

Auf der Seite des Subjekts besteht neben dem Formalismus noch eine weitere Gefahr, nämlich die des Verfrühens.

Man will dabei nicht in die Einseitigkeit des Formalismus verfallen, der nur Kräfte bilden will, ganz gleich an welchem Stoff. Bei der Verfrühung wird der Stoff zwar berücksichtigt, aber nicht zu der ihm gemäßen Zeit, in welcher der Mensch für den jeweiligen Schwierigkeitsgrad des Stoffes aufnahmefähig ist. Vom Subjekt aus nennt man das heute Entwicklungsgemäßheit.

Sie soll möglichst berücksichtigt werden. Den Unterrichtsstoff ganz auf die kindliche Entwicklungsstufe herunterzuholen, hat seine Grenzen. Man denke etwa an die Problematik des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, wo das Zeitbewußtsein des Kindes noch nicht soweit entwickelt ist, wie es den Geschichtsepochen entspräche. Und trotzdem kann man nicht darauf verzichten, dem Schüler Geschichtsverständnis, wenigstens in Anfangsgründen, nahezubringen.

Willmann sagt zu dem Problem der Verfrühung:

"Rousseau hat das Verdienst, die Schwierigkeit überhaupt bezeichnet zu haben, die man früher nicht beachtete. Sie ist vorhanden. Die Güter der Gesittung, welche durch Erziehung überliefert werden, sind nicht für die Jugend gemacht. Diese muß zu ihnen heraufgezogen werden. Sie soll in kurzer Zeit einen außerordentlich reichen Inhalt aufnehmen, ein verdichtetes objektives Denken, das durchaus nicht so bald in subjektives Denken sich umsetzt. Hier bleibt ein Mißverhältnis, das nicht ganz zu beheben ist. Allein die Schwierigkeit drückt die ganze Kulturüberlieferung. Was die Jugend zu lernen hat, sind Dinge, die der Mensch nie auslernt.

Jedes Alter sieht eben in diesen Dingen, was es sehen kann. Aber die Jugend soll sehen, was sie sehen kann. Wenn sie den Blick nicht übt, die Reife allein bringt es nicht hervor." 153)

Eine bestimmte Art von Verfrühung läßt sich also nicht umgehen. Sie soll aber eingeschränkt werden, wie Willmann fordert, durch "sorgfältigere Reihenfolge, die dem fortschreitenden Reifen des Subjekts entspricht" ¹⁵⁴⁾. Auf diesem Wege sind wir heute durch die Entwicklungspsychologie schon ein gutes Stück vorangekommen. Es sind also, wie Willmann sagt, "im Stoffe die Elemente (zu) suchen, die kindesgemäß sind" ¹⁵⁵⁾.

Hier wird auch das Problem der Didaktik sichtbar, von dem Willmann sagt:

"Im Gegensatz zu der arglosen älteren Weise, Wissenschaften, wie sie gehen und stehen, in die Schule zu werfen, hat die Didaktik den wissenschaftlichen Inhalt mit steter Rücksicht auf das jugendliche Verständnis und dessen sukzessives Reifen zu gestalten und so die Wissenschaft zur Schulwissenschaft zu erheben." ¹⁵⁶⁾

Willmann hat die soeben behandelte Entwicklungsgemäßheit des Unterrichts den "zeitlichen Verlauf des Unterrichts" genannt. ¹⁵⁷⁾

D. Die Unterrichtstätigkeiten:

Die Unterrichtstätigkeiten sind nicht identisch mit den Erziehungstätigkeiten, sondern ein Teil von diesen. Zu den Erziehungstätigkeiten gehören, wie wir sahen, Unterricht als Überlieferung der Güter der Gesittung und Zucht als Einführung in die Gemeinschaft.

Weil Unterricht mit zu den Vorgängen gehört, die in die Gemeinschaft einführen, gehört er als ein solcher Vorgang in den Zusammenhang der Zucht.

Deshalb wurde zuerst die Zucht im Unterricht besprochen (A), gleichsam der Unterricht nach außen bezogen. Dann folgte die "innere" Auseinanderfaltung des Unterrichts in seine einzelnen

Elemente.

Dabei begann Willmann mit dem Unterrichtsstoff (B) mit seinen Problemen zwischen Formalismus und Enzyklopädismus.

Dann folgte (C) die Frage nach dem entwicklungsgemäßen Zeitpunkt der unterrichtlichen Stoffe.

Nun (D) werden die einzelnen unterrichtlichen Tätigkeiten betrachtet.

Willmann nennt das Zeigen, Hinstellen, in die Hand Geben ¹⁵⁸⁾.

Offenbar will er keinen vollständigen Katalog geben. Außerdem war das hier einschlägige Gebiet der unterrichtlichen Anschaulichkeit noch nicht so systematisch durchgekämmt wie heute.

Er kommt auch auf das Wiederholen zu sprechen ¹⁵⁹⁾ und auf Analyse und Synthese ¹⁶⁰⁾, was sich ja für ihn als Herbartschüler und -kenner sozusagen von selbst versteht.

Die Unterrichtstätigkeiten sind Elemente der Unterrichtsmethode.

Über Methode hat Willmann kurz vorher in dieser Vorlesung gesagt:

"Zur Methode gehört die planmäßig durchgeführte Gestaltung eines Mannigfaltigen." ¹⁶¹⁾

Die Methode hat immer das Subjekt, den Schüler, und das Objekt, den Lehrstoff, im Auge zu behalten.

Willmann sagt darüber:

"Man darf die Methode nicht von dem Lehrgegenstand losreißen".

Willmann fordert "planmäßige Anlage, Gliederung, Anordnung eines Lehrstoffes. Diese ist bestimmt

1. durch die Natur des Stoffes: Dieser hat seine eigentümliche Struktur, sein Vorher und Nachher. Er ist auf bestimmte Weise gegeben. (Dies ist) das objektive Element.
2. durch die Natur des Subjekts, welches seinerseits mitbestimmt die Einteilung, das Vorher und Nachher usw., die Unterrichtsmethode ist um so vollkommener, je mehr die

Struktur und Entwicklung des einzelnen Wissensgebietes einerseits und die Bedürfnisse des Subjekts andererseits erkannt sind." ¹⁶²⁾

"Die Methode ist nicht vom Gegenstand zu trennen", sagt Willmann, andererseits muß sie kindesgemäß sein ¹⁶³⁾.

Abschließend erwähnt er noch die genetische Methode, die er bei Hegel, Trendelenburg, Mager vertreten findet. Nach dieser Methode müsse der Unterricht "das Objekt erwachsen lassen vor den Augen des Lernenden, so daß dieser das objektive Denken nur in das subjektive zu übertragen braucht. Sie beruht auf der Voraussetzung der Eigenbewegung der Begriffe: Damit ist ihre Schwäche bezeichnet" ¹⁶⁴⁾.

Für manche Lehrgegenstände mag sich die genetische Methode eignen, unbeschadet ihrer idealistischen Ausgangsbasis, doch kann man sie nicht zur Methode schlechthin machen.

ZUSAMMENFASSUNG UND ERGEBNIS DER BISHERIGEN UNTERSUCHUNG

1. ZUSAMMENFASSUNG.

Im ersten Paragraphen behandelten wir Otto Willmanns Güterbegriff, wie er in den pädagogischen Vorlesungen des Jahres 1872 entfaltet wurde.

Die Hauptstadien dieser Entfaltung seien kurz nochmals umrissen.

Der Güterbegriff ist bei Willmann in den Erziehungsbegriff eingebettet, weshalb erst dieser erarbeitet wurde.

Als allgemeinste Bestimmung der Erziehung ergab sich für Willmann die anthropologische Aussage:

Erziehen ist menschliches Tun.

Mit Hilfe des Rückganges auf die Sprachwurzel stieß Willmann auf die dem Erziehen benachbarten Begriffe des Zeugens und Ziehens und damit auf den Vitalbereich, der Mensch und Tier gemeinsam ist.

Zeugen und Ziehen führen ein in die Gattung.

Dem Ziehen liegt eine Wechselbeziehung zwischen Alt und Jung zu Grunde.

Mit dem Erziehen erscheint die Andersheit von Mensch und Tier: Das Ziehen führt ein in die Gattung, das Erziehen in die Gemeinschaft.

Dem Erziehen ist demnach eine Wechselbeziehung zwischen menschlicher Gemeinschaft und ihrem Nachwuchs immanent. Damit beinhaltet Erziehung ein Überliefern, das durch die reife Generation an die nachwachsende erfolgt.

Das Ziehen überliefert Verhalten und Tun der Gattung, das Erziehen ein solches der menschlichen Gemeinschaft. Als Sammelbegriff für das Verhalten und Tun der menschlichen Gemeinschaft wählte

Willmann das Wort Gesittung. Sie ist ihm der Zustand, den eine Generation erreicht hat. Erziehung besagt dann die Einführung der nachkommenden Generation in diesen Zustand.

Diese Einführung vollzieht sich faktisch durch die geistige Überlieferung der Güter der Gesittung.

Diese Güter sind den Gemeinschaften als ihren Trägern immanent.

Die Gemeinschaften bilden zusammen die Gesellschaft. Willmann differenziert sie in Familie, Stand und Beruf, Volk, Staat und Kirche.

Diese soziologischen Gebilden sind Träger der Güter der Gesittung, je nach ihrer spezifischen Eigenart.

Demnach ergeben sich als Güter, die durch Erziehung zu überliefern sind:

1. Die Sprache. Sie ist als Grundgut allen soziologischen Gebilden gemeinsam.
2. Die Sitte. Sie eignet der Familie, dem Stand und Volk.
3. Die Tradition. Sie liegt als Gut in allen Gemeinschaften vor, im Staat als Rechtsgemeinschaft, in der Kirche als Glaubens- und Kultusgemeinschaft.
4. Wissen und Können, Wissenschaft und Kunst.
Sie werden als Güter getragen von einzelnen Gruppen der bürgerlichen Gesellschaft.

Die Erziehung hat die Aufgabe, die Hauptgüter der Gesittung - Sprache, Sitte, Tradition, Wissen und Können - zu überliefern im Verantwortungsbewußtsein gegenüber der nachwachsenden Generation. Unverkürzt und unentstellt sollen diese Güter der Jugend zur Verfügung stehen zu ihrer Lebensmeisterung.

Der zweite Paragraph behandelte die Assimilation der Güter, wie sie Willmann dargestellt hat in der Vorlesung des Jahres 1873, welche die Assimilation des Nachwuchses zum Thema hatte.

Hierbei ging es nicht mehr um die Güter der Gesittung im einzelnen wie vorher, sondern um ihren Platz im Erziehungsverlauf.

Vorher war gefordert worden, daß diese Güter zu vermitteln seien; nun folgt die Frage, wie das geschehen solle.

Die Güter erscheinen deshalb jetzt im Zusammenhang des Erziehungsgeschehens, das sich Willmann immer deutlicher als ein dreiseitiges Phänomen darstellt. Im Erziehen sind zu berücksichtigen:

1. die subjektive Seite (der Zögling; der Nachwuchs);
2. die objektive Seite (das Erziehungs-, Bildungs-, Lehrgut, der Unterrichtsstaff);
3. die soziale Seite (die Einführung in die Gemeinschaft).

Die Rücksicht, unter welcher diese Vorlesung von 1873 steht, ist die subjektive Seite der Erziehung, wie schon ihr Titel: "Assimilation des Nachwuchses" ausweist.

Demgegenüber war die Vorlesung von 1872 vom objektiven Aspekt ausgegangen: "Erziehung als Überlieferung der Güter der Gesittung."

Weil aber unsere Arbeit mit dem Güterbegriff die objektive Seite des Erziehungsablaufes herausgreift, galt unser besonderes Interesse dem objektiven Aspekt. Bei der Beleuchtung des subjektiven Aspektes nun greift Willmann zu dem neuen Begriff der Assimilation. Er begnügt sich nicht mit dem bisherigen Terminus Erziehung, weil er Assimilation weiter faßt als Erziehung.

Erziehung ist ihm die bewußte, absichtliche Assimilation. Ihr geht voraus und sie umgibt die unbewußte, unabsichtliche Assimilation, wie sie die kulturelle Atmosphäre ausstrahlt. Die unbewußte Assimilation

lation ist ein unkontrolliertes und größtenteils unkontrollierbares Einsaugen von Kultur, ist unbewußter Hintergrund der Erziehung, auf dessen Vorarbeit sie aufbaut. Willmann denkt dabei besonders an die unbewußte Assimilation durch Sprache, Sitte, Religion.

Die Erziehung als bewußte Aussimilation dient auch der Klärung und kritischen Sichtung der unbewußten Assimilation.

Die unbewußte Assimilation kommt auf das Subjekt von der objektiven und sozialen Seite zu.

Methodisch geht Willmann wieder wie in der vorher behandelten Vorlesung vor. Er arbeitet zuerst den Begriff der Erziehung heraus, in dem ja nicht nur der Güterbegriff seinen pädagogischen Ort hat, wie wir gesehen haben, sondern auch die bewußte Assimilation des Subjektes.

Willmann faßt die Assimilation als ein Geschehen, das demjenigen ähnelt, das im organischen Körper die Stoffe dem Organismus einverleibt, angleicht, assimiliert. Der Organismus wird hier in Vergleich gesetzt (nicht gleichgesetzt!) zur Gesellschaft. Den Stoffen, welche im Organismus assimiliert werden, entspricht in der Gesellschaft der Nachwuchs.

Nun wird die Grenze des Vergleichs sichtbar:

Die Assimilation der Stoffe im Organismus ist biologisch. Die Assimilation des Nachwuchses in der Gesellschaft ist geistig.

Ferner: Der Assimilationsprozeß im Organismus löst die Stoffe auf, transformiert sie, so daß sie ihre bisherige Form einbüßen.

Eben das ist bei geistiger Assimilation nicht gemeint. Willmann betont ausdrücklich, daß es sich bei der Assimilation nicht um ein mechanisches, geistloses Übernehmen des geistigen Gutes handle, sondern um seine Reproduktion im Zögling. Dieser ist dazu fähig auf Grund der in ihm angelegten Bildsamkeit, welche Voraussetzung und Bedingung der Erziehung ist. Die Bildsamkeit äußert sich nach

Willmann in der Selbsttätigkeit, welche sich den Stoff, das Gut der Gesittung, assimiliert.

Der Vergleich mit dem Organismus erfährt hier sogar eine Umkehrung:

Die Gesellschaft assimiliert sich zwar den Nachwuchs, aber nicht so, daß dieser passiv bleibt wie der Stoff im Organismus, sondern der Zögling wird aktiv und assimiliert sich den Stoff, das Gut der Gesittung.

Die Freiheit des Menschen ist also die Grenze des Vergleichs.

Als *tertium comparationis* bleibt allenfalls das Geheimnisvolle des Vorganges, der auf zwei verschiedenen Ebenen, der biologischen und der geistigen, gleichermaßen staunenswert ist, und dem in beiden Fällen das Element des Lebendigen eignet, das sich rational nicht völlig analysieren läßt, sondern in seinen Wirkungen deutlich wird.

Die Assimilation des Zöglings geht also in der Gemeinschaft vor. Ihr inhärieren die Güter der Gesittung und stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis von der Gemeinschaft.

Denn die Gesittung ist nach Willmann der jeweilige Stand, das Niveau der Gemeinschaft. Von der Höhe der jeweiligen Generation hängt jeweils die Einschätzung der Güter der Gesittung ab.

Hier zeigt sich eine subjektivistische Gefahr, welcher nicht nur der einzelne, sondern auch die Epochen ausgesetzt sind.

Deshalb genügt es Willmann nicht, nur an die erwachsene Generation zu assimilieren, sondern durch sie hindurch und über sie hinaus in die Generationen vorher.

Dadurch wird Geschichtsstudium notwendig, das gerade Willmann in souveräner Manier beherrscht.

Das Gut der Gesittung steht also mit der jeweiligen Gesittung der Gemeinschaft in Wechselwirkung bzw. im Spannungsverhältnis, wenn es vernachlässigt oder bekämpft wird.

Dem Subjekt gegenüber ist das Gut der Stoff der Erziehung, ihr objektiver Inhalt.

Dem Problemkreis, der sich mit der Beziehung des subjektiven zum objektiven Faktor im Erziehungsgeschehen auf tut, widmet Willmann breiten Raum.

Wird die subjektive Seite einseitig betont - der Initiator dafür war in der Neuzeit Rousseau -, so wird das zu vermittelnde Gut zum Mittel degradiert. Es findet nur soweit Beachtung, als es der formalen Bildung dient, die geistigen Kräfte des Zöglings entfaltet.

Diesem Formalismus stellt Willmann den Enzyklopädismus gegenüber - Dörpfelds fast gleichzeitiger Ausdruck dafür "Didaktischer Materialismus" wurde gebräuchlicher - ¹⁶⁵). Hierbei wird die objektive Seite überbetont.

Man übersieht dabei, daß die Überlieferung der geistigen Güter nicht ein mechanisches "Verfrachten" wie bei materiellen Stückgütern ist, sondern "daß das Subjekt die Güter neu erzeugen" muß, wie Willmann sagt.

Wird die soziale Seite überbetont, so ergibt sich eine Dressur und keine selbständige, lebendige Eingliederung in die Gemeinschaft.

Die Freiheit des Menschen ist also in der Erziehung immer zu respektieren.

In dem Ausgleich der drei Faktoren der Erziehung, des subjektiven, objektiven und sozialen, sieht Willmann das Problem der Erziehung gelöst.

Aus dem ersten Kapitel Willmanns über den Begriff der Erziehung wurde für unser Thema deutlich, daß der Güterbegriff als objektive Seite der Erziehungstätigkeit neben der subjektiven und sozialen steht.

Aus dem zweiten Kapitel über die Bedingungen der Erziehung ergab sich, daß die rechte Überlieferung der geistigen Güter erst durch ein selbsttätiges Wiedererzeugen im Subjekt gewährleistet ist, was durch die beiden gegensätzlichen Haltungen des pädagogischen Formalismus und Enzyklopädismus (Materialismus) verhindert wird.

Im dritten Kapitel befaßte sich Willmann mit den Erziehungstätigkeiten. Er kennt deren zwei; das Hineinlegen eines geistigen Inhalts in den Zögling durch den Unterricht und die Vorbereitung auf die Gemeinschaft durch die Zucht.

Weil der Unterricht ein Teil der Einführung in die Gemeinschaft ist, wird auch im Unterricht Zucht relevant, die auf Willenserziehung hinausläuft.

Für unser Thema ergab sich aus Willmanns Behandlung des Unterrichts, daß er die objektiven Güter vermittelt.

Ferner zeigte sich, daß diese Vermittlung zugleich erziehend wirkt, Verstand und Willen des Zöglings aktiviert und ihn in die Gemeinschaft einführt.

Damit spiegelt der Unterricht überhaupt die Erziehungsproblematik wieder, die in der gleichzeitigen Berücksichtigung von Subjekt, Objekt (Stoff) und Gemeinschaft liegt und schon besprochen wurde.

Im schon erwähnten Enzyklopädismus oder didaktischen Materialismus wird der Zögling im Unterricht überlastet mit Wissensstoff, während dieser im Formalismus vernachlässigt wird.

Es bleibt noch das Problem, daß der Stoff zur rechten Zeit geboten wird, im Schwierigkeitsgrad nicht zu leicht und zu schwer für das Kind ist, sondern seiner Altersstufe angemessen.

Deshalb sind die kindesgemäßen Elemente des Stoffes aufzusuchen. Der Unterrichtsstoff unterliegt in Auswahl und Behandlung demnach auch entwicklungspsychologischen Rücksichten.

Für die Unterrichtsmethode schließlich sind Stoff und Kindesgemäßheit gleichermaßen wichtig. Willmann fordert Rücksicht auf die Natur des Stoffes und seine eigentümliche Struktur. Planmäßige Anlage, Gliederung, Anordnung eines Lehrstoffes haben sich nach der Natur des Zöglings und nach der Natur des Stoffes zu richten.

2. ERGEBNIS:

Als Ergebnis unserer Untersuchung der beiden Vorlesungen Otto Willmanns aus den Jahren 1872 und 1873 sei über den Güterbegriff festgehalten:

Willmanns Güterbegriff erscheint als soziologisches Derivat. Die Gesellschaft, die sich nach Willmann in Familie, Stand und Beruf, Volk, Staat und Kirche differenziert, sucht ihren zivilisatorisch-kulturellen Zustand, den Willmann Gesittung nennt, auf ihre Nachkommen zu übertragen.

Das in allen Gemeinschaften der Gesellschaft anzutreffende Bewußtsein betrachtet die Gesittung als ein Gut, das tradiert werden muß.

Gemäß der spezifischen Eigenart der genannten soziologischen Gebilde beinhaltet die Gesittung folgende Güter: Sprache, Sitte, Tradition (als Geschichte, Literatur und Religion), Wissen und Können (in ihrer Hochform: Wissenschaft und Kunst).

Die Pädagogik hat diese Güter der Gesittung an die Jugend unverkürzt und unentstellt zu überliefern.

Die Güter sind geistiger Natur und werden durch geistigen Akt vermittelt und nacherzeugend aufgenommen.

Als Güter der Überlieferung gewinnen sie transsubjektiven, objektiven Charakter, werden zum Inhalt und Stoff von Erziehung, Lehre und Unterricht.

Die Güter stellen nach Willmann das objektive Element der Erziehung dar. Sie sind hingeordnet auf das subjektive Element, den Zögling (Schüler) und auf das soziale Element, die Gemeinschaft, in die sich der Zögling eingliedern, assimilieren soll.

Diese drei Elemente der Erziehung finden aneinander Grenze, Korrektiv und Ergänzung.

Das Erziehungsproblem ist nach Willmann gelöst, wenn diese drei Elemente gleichmäßig berücksichtigt werden.

§ 3

DIE PÄDAGOGISCHE EXPLIKATION DES GÜTERBEGRIFFES
VOR DEM JAHRE 1872.

Wie wir gesehen haben, operiert Willmann schon in seiner ersten pädagogischen Vorlesung an der Universität im Jahre 1872 mit dem fertigen Güterbegriff. Deshalb wollen wir nun vor diesen Termin zurückgehen, um möglicherweise dem Zeitpunkt der Konzipierung des Güterbegriffes näher zu kommen oder doch wenigstens die pädagogische Problematik aufzuzeigen, die Willmann zu dem Anliegen hinführte, in dessen Dienst sein Güterbegriff steht.

Aus den Jahren vor 1872 liegen sporadische Spuren vor, die wir um das Jahr 1869 herumgruppieren wollen, in dem Willmanns "Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht" erschienen. 1868 schrieb er dazu das Vorwort ¹⁾, das eingangs erwähnt, daß das Werkchen die Drucklegung teilweise umgearbeiteter Vorträge aus dem Anfang des Jahres 1867 darstellt ²⁾. Das präzisere Datum ist also Anfang 1867, doch läßt sich die ergänzende Umarbeitung aus der Ausgabe von 1869 gegenüber den Originalvorträgen von 1867 nicht eruieren, es sei denn, daß diese Vorträge sich unter dem noch nicht transkribierten stenographischen Material Willmanns befinden ³⁾, oder anderweitig im Wortlaut von 1867 veröffentlicht wurden, was für diese Untersuchung nicht in Erfahrung gebracht werden konnte ⁴⁾.

Der sachliche Kristallisationspunkt dürfte indes um das Jahr 1871 liegen, worauf Eggersdorfer ⁵⁾ hinweist, wiederum auf Grund des noch ungehobenen stenographischen Materials, wovon noch die Rede sein wird.

A. Die Pädagogischen Vorträge von 1869.

Im Text und in den Anmerkungen verweist Willmann am häufigsten auf Zillers Werk: "Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (Leipzig 1864).

Erst in zweiter Linie - der Häufigkeit nach - werden Herbart zitiert und andere pädagogische Klassiker, wie Rousseau, Jean Paul, Pestalozzi, Fröbel u. a. .

Es liegt also die Vermutung nahe, daß ein wesentlicher Einfluß von Ziller auf Willmann ausging.

Für unser Thema entsteht dabei die Frage: Geht die Problematik des Güterbegriffes auf Ziller zurück, oder wurde sie durch ihn ausgelöst?

Unsere "Problemsuche" wird sich an Willmanns Vorträge von 1867 und Zillers obiges Buch von 1864 halten. Das Vorwort zu den Vorträgen schrieb Willmann schon von Wien aus, kurz nach seiner Übersiedlung dorthin ¹²⁾, nachdem er von 1863-68 als Praktikant und Instruktor an den Anstalten Zillers tätig gewesen war. Dabei handelte es sich um das Seminar mit Übungsschule an der Universität Leipzig, dem ein Institut angeschlossen war, das eine Privatschule mit elementarem Unterbau und gymnasialem Oberbau enthielt ¹³⁾.

In diesem akademischen Seminar sollte, wie Willmann im Vorwort von 1868 sagt, "die Ergänzung der wissenschaftlichen Bildung durch die Praxis der Schule" ¹⁴⁾ geschehen. Wenig später sagt er: "Der Verfasser verdankt dieser Anstalt die Festigung und Klärung der oben ausgesprochenen Grundsätze; er verdankt ihr seine Liebe zur Erziehung und was er etwa von Geschick dazu besitzt. Er erblickt in den Ziller'schen Reformbestrebungen zahlreiche fruchtbare Keime, die nur der Hände bedürfen, die

sie sorgfältig an die rechte Stelle einsenken, um reiche Frucht zu tragen." 15)

Aus dem Abstand weiterer Jahre sagt Willmann im Vorwort zur zweiten Auflage der Pädagogischen Vorträge (1885) über Ziller:

"Er hat dem Problem der Konzentration seinen Namen gegeben, die Herbart'sche Reihe der Zentralstoffe nach unten fortgeführt und durch Parallelen nach der Breite verzweigt; er hat den Grenzverkehr der Lehrfächer vielfach mit Glück geregelt, er hat zur Artikulation und zur methodischen Durcharbeitung der Lehreinheiten dankenswerte Versuche gemacht."

Und es wird geradezu zu einem persönlichen Bekenntnis zu Ziller, wenn Willmann fortfährt:

"Selbst wenn seine Aufstellungen sich unhaltbar zeigten - was jedoch nur beschränkt zugegeben werden kann - so bliebe es ein hohes Verdienst des trefflichen Mannes, in seinen Schülern das Interesse für jene wichtigen Fragen geweckt, ich möchte sagen: ihnen das Organ dafür gegeben zu haben. In seiner Anstalt konnte man das Verständnis für klassische, große Stoffe, in ihrem Gegensatz zu ärmlichen, haltlosen Materien und für die didaktische Tragkraft solcher Stoffe gewinnen, konnte man den Sinn für konzentrisches Zusammenführen der Einzelwirkungen und den Widerwillen gegen alles Verzetteln und Zersplittern sich zu eigen machen. Er verstand es, ein didaktisches Stilbewußtsein zu wecken, welches jeden Stoff zu formen strebt, für jeden Teil desselben einen Stützpunkt, für jeden kleinsten Bau eine abschließende Wölbung sucht. Vor dem so geschulten Blicke vermag das stilllose Allerlei unserer Lesebücher, der Kehrlichthausen von Sätzchen in unseren Übungsbüchern, das Grau in Grau unserer Leitfäden, das planlose Nebeneinander in unseren Stundenplänen nicht zu bestehen. In diesem Betrachte hat das Ziller'sche System trotz seiner Trockenheit und teilweisen Schwerfälligkeit

etwas Künstlerisches und trotz seiner atomistischen Grundlagen etwas Organisches und darum Lebendes." 16)

Weitere zehn Jahre später sagt Willmann im Vorwort zur 3. Auflage (1898), daß die Vorträge bisher "nur eine Seite des Unterrichts, die subjektive" behandelt hätten, "welcher ein zweites Moment, das objektive gegenübersteht, vermöge dessen der Unterricht seinem Inhalt oder Stoffe, dem in der Sache liegenden geistigen Gehalte gerecht zu werden hat." 17)

Diese Ausschüttle aus den Vorreden von 1868, 1885 und 1896 umschreiben mit Willmanns eigenen Worten Zillers Verdienst und Einseitigkeit.

Es geht nämlich auf das Konto Zillers, daß Willmann in den Vorträgen nur die eine Seite des Unterrichts, die subjektive behandelt.

Wird denn nicht auch die objektive Seite behandelt, wo doch schon in den angezogenen Vorworten und noch mehr in den Vorträgen selbst von der objektiven Seite des Unterrichts, wie sie in den Fächern gegeben ist, die Rede ist?

Eine Nuance ist dabei wichtig: Wohl werden die Fächer, der Stoff, dieser objektive Teil des Unterrichts behandelt, aber nicht von ihrem eigenen Aspekt aus, dem objektiven, sondern vom subjektiven Aspekt aus, dem Standpunkt des Subjekts her.

Diese "These" gilt es nun näher zu beweisen durch die Entfaltung des einschlägigen Problems.

Für diese Untersuchung waren leider die ersten Ausgaben der beiden Werke nicht greifbar. Es mußte mit den zweiten Auflagen vorlieb genommen werden.

Doch macht das keinen wesentlichen Unterschied, was kurz gezeigt werden soll.

Willmann beginnt das Vorwort zur zweiten Auflage seiner "Pädagogischen Vorträge" (1895) folgendes maßen:

"Das für die Herbart-Ziller'sche Pädagogik jüngst erwachte Interesse hat die Wiederauflegung dieser kleinen Schrift nötig gemacht, welche zu den Pionieren derselben gerechnet werden kann.

Sie ist kein Lehrbuch der Didaktik, sondern, wie sie sich selbst nannte, ein Streifzug durch das Gebiet der Erziehungs- und Unterrichtslehre, der an der Hand eines leitenden Gedankens wesentliche, durch die Anwendung von Philosophie auf jenes Gebiet ins Licht gestellte Punkte berühren wollte. Dieser Charakter mußte der neuen Ausgabe gewahrt bleiben und ich möchte der Schrift von ihrer Frische und Unbefangenheit nichts abbrehen, auch nicht im Hinblick darauf, daß der Boden, auf dem sie sich bewegt, heute ein Tummelplatz des Streites geworden ist. So sind im Text nur wenig Zusätze und Streichungen vorgenommen worden; das zugewachsene Material konnte in den Anmerkungen einigermaßen berücksichtigt werden."

Die erneute Herausgabe der "Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" von Tuiskon Ziller, die erstmals in Leipzig 1864 erschienen war, wurde von Theodor Vogt 1884 besorgt.

Er schreibt in seinem Vorwort:

"Für die zweite Auflage lag dem Herausgeber ein Exemplar der Grundlegung vor, welches sehr zahlreiche bis S. 181 reichende stilistische Änderungen und Verbesserungen, Streichungen und Zusätze von Zillers Hand enthielt. Den Ausdruck "verbesserte" Auflage, welcher sich bis auf die angegebene Seite erstreckt, hatte Ziller auf das Titelblatt geschrieben. Der größte Teil der Citate war gestrichen und die längeren Anmerkungen in den §§ 2 und 3 für den Wiederabdruck als "Anhang" angegeben; sie wurden jedoch, um das Zusammengehörige für den Leser nicht zu weit auseinanderzurücken, als kleingedruckte Zusätze an ihrem Orte wiedergegeben. Für das Folgende war, außer

auf die Verbesserung stehengebliebener Druckfehler und Einordnung der Nachträge das Hauptaugenmerk auf die Verringerung der Citate, entsprechend dem Zillerschen Vorgange bis S. 181 (2. Aufl. S. 190) gerichtet ... Im Speziellen wurden weggelassen: 1) Citate unbestimmter Art, wie "s. nachher" oder "s. Fortsetzung unserer Grundlegung"; 2) Citate, welche sich, soweit ich das zu konstatieren im stande war, als unrichtig herausstellten ... 3) Citate von Stellen, welche dem aufmerksamen Leser zu nahe liegen und noch in frischer Erinnerung sind, und überhaupt zahlreiche Verweisungen; 4) Citate, in welchen vier bis sechs Psychologen für denselben psychischen Vorgang wiederholt angeführt werden oder welche deshalb wenigstens zur Kürzung aufforderten, 5) Citate, welche darum nicht als Stütze für Zillersche Behauptungen angesehen werden können, weil ein selbständiges Zillersches Urteil vorliegt ... und 6) Citate, welche Ziller zur Zeit der Abfassung der Grundlegung zu seiner Rechtfertigung anführen zu müssen glaubte, wofür aber jetzt in den Augen derjenigen, welche seine Wirksamkeit kennen, keine Rechtfertigung nötig ist. Hinzugefügt jedoch habe ich Citate aus Zillers Allgemeiner Pädagogik, aus seiner Ethik und aus den Jahrbüchern, damit vor allem, wo es nötig schien, Ziller durch Ziller erläutert werde; außerdem habe ich an Stelle des kurzen und jetzt vergriffenen Umrisses der Psychologie von Volkmann (1856) dessen Lehrbuch der Psychologie (2 Bände, 1875 und 1876) citiert." 19)

I. Die Betonung der subjektiven Seite der Erziehung in der Pädagogik Zillers.

Zillers Anliegen ist der "erziehende Unterricht". Was versteht man darunter?

Es verschränken sich in seiner Auffassung zwei Komponenten, die wir die religiöse und wissenschaftliche nennen wollen.

1. Die religiöse Komponente.

Der religiöse Gesichtspunkt erscheint dabei mehr als Hintergrund, der trägt und Zielpunkt ist. Er überhöht die natürliche Sittlichkeit im Glauben. Der Glaube ist für Ziller "nicht bloß eine Bestimmtheit des Gefühles und auch nicht die darauf gegründete Überzeugung vom Dasein einer höheren intelligenten Macht ... sondern nach einer Definition Luthers ... eine Richtung des Willens, welche durch die Vorstellung von dieser Macht bestimmt wird." ²⁰⁾

Wichtiger als das Gefühl erscheint also für Ziller hier der Wille, der seinerseits wieder durch die Vorstellungen bestimmt wird, wie es der Herbartsche Ansatz will, wie sich noch zeigen wird.

Bevor wir auf Herbarts psychologische Ansichten eingehen, auf denen Ziller fußt, sei noch kurz nach der materialen Seite der religiösen Komponente bei Ziller gefragt.

Formal ist ihm der Glaube die "religiöse Form der Sittlichkeit" ²¹⁾, material geht es ihm dabei um eine Hinführung zu Christus.

Es wird dabei also auf den ethischen Hintergrund der Pädagogik zurückgegangen und die natürliche Ethik durch die christliche überhöht.

Im Zusammenhang drückt Ziller das folgendermaßen aus:

"Der erziehende Unterricht tritt in ein solches Verhältnis zum Bewußtsein des Lernenden, daß dieser sich in seinem Willen bilden und persönlich tüchtig werden soll. Der Lernende soll diejenige Bildung des Willens erwerben, die ihn dem göttlichen Ideale der Persönlichkeit annähert, er soll zu Christus hingeführt werden und dadurch, daß ihm das Streben zur Übereinstimmung mit dessen göttlicher Natur eingepflanzt wird, soll er göttliches Wesen annehmen, indem Christus in ihm Gestalt gewinnt. Der Lernende soll also durch den erziehenden Unterricht zur Sittlichkeit oder zum Glauben als der religiösen Form der Sittlichkeit erhoben werden, und hiermit das erwerben, was dem menschlichen Dasein und Wirken erst seine Würde verleiht und was ihn rechtfertigt vor Gott. Er soll mit einem Worte ein frommer und tugendhafter Mensch werden, und da Frömmigkeit und Tugend bei den Menschen immer charaktermäßig auszubilden ist, wie die Lehre von der Zucht nachzuweisen hat, so muß alles Wissen und Können, das der erziehende Unterricht gibt, zugleich der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings dienen." 22)

Auf den religiösen Aspekt der Erziehungsschule wird hier deshalb Bezug genommen, weil wir ohne Rückgriff auf das religiöse Moment Willmanns Problematik des Güterbegriffs nicht befriedigend analysieren zu können glauben.

Deswegen sei Zillers religiöse Sicht noch weiter verfolgt, weil Willmann fast fünf Jahre in der Atmosphäre Zillers zubrachte. Dabei setzte sich Willmann nicht nur mit Zillers wissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Theorien auseinander, wie seine Vorträge von 1867 zeigen, sondern auch mit den darin eingeschlossenen religiösen Anschauungen seines Lehrers. Sollte er doch im Rahmen der Kulturstufentheorie Zillers ein Lesebuch aus dem Alten Testament bearbeiten, wozu es zwar

nicht kam, deren Vorarbeiten Willmann aber schon zu seiner
reiner Vertrautheit mit der Bibel brachten. (23)

Ziller orientiert sich religiös, wie wir sahen, zu Luther und
sieht auch in der Reformationszeit das Ideal der Erziehungsschule
verwirklicht.

Er sagt darüber:

"Aber in Schulen, die nicht bloß Lehranstalten, sondern zugleich
Erziehungsanstalten sein sollen, darf der Brennpunkt der
Sittlichkeit oder des Glaubens, worum der Mensch
ne seinem höchsten Zwecke sich annähert, niemals außer
Mittelpunkt der gesamten Tätigkeit zu sein, und noch weniger
darf er gänzlich aus dem Gesichte verschwinden. In dieser Be-
ziehung hat das Zeitalter der Reformation ein glänzendes Bei-
spiel gegeben. Denn nicht nur in den nach der kirchlichen Re-
formation teils neu eingerichteten, teils aus den weltlichen
Schreibschulen in Lehr- und Erziehungsschulen umgewandel-
ten Volksschulen, sondern auch in den gelehrten Schulen, wel-
che die Reformationszeit ins Dasein rief oder umgestaltete,
war der christliche Glaube, welcher das Heil der einzelnen
Seele begründet, im strengsten Sinne der Brennpunkt des gan-
zen Unterrichtes ...". (24)

Das "Heil der einzelnen Seele" erhält (wohl auch von der per-
sönlichen Problematik Luthers her) in der evangelischen Kon-
fession eine besondere Betonung.

Ziller glaubt denn auch sagen zu müssen:

"Indes führte der Geist der evangelischen Kirche, welcher für
die einzelne Seele als solche gesorgt wissen will, und dadurch
der Erziehung entgegenkommt, mit Notwendigkeit zu dem Er-
ziehungsunterrichte hin, während die katholische Kirche bei
allen Verbesserungen des Unterrichtes, wie denen der Jesuiten,
... von ihrem Prinzip, daß der einzelne vorzugsweise als
Glieder der äußeren Kirche oder als außerhalb derselben stehend

in Betracht komme, ... erst abfallen mußte, um sich dem pädagogischen Unterrichte anzunähern. Jenen Geist, den Geist des echten Christentumes, das den Menschen als Menschen nimmt und vor allem das allgemein Menschliche, jedoch ohne Aufhebung seiner individuellen Bestimmtheit (1. Kor. 12,4-11) an ihm hervorhebt, erneuerte im evangelischen Deutschland, leider unter Einmischung von allerlei Aberglauben, nachmals der Pietismus Speners, nachdem er durch die vorangegangenen dogmatischen Streitigkeiten, zum größten Teile Nachklänge des durch die Altertumsstudien und die Reformation nicht völlig überwundenen Scholasticismus, abhanden gekommen war (Ruhkopf, 1. c. S. 385)..." ²⁵⁾

Ziller ist also der Meinung, die katholische Kirche berücksichtige von ihrem "Prinzip" her nicht das allgemein Menschliche.

Die dafür angezogene Paulusstelle spricht von den Geistesgaben an einzelne, die "zum allgemeinen Besten verliehen" (Vers 7 dieser Stelle), also auf die Gemeinschaft hingeordnet, der Gemeinschaft wegen und für den Dienst in ihr gegeben sind.

Die ganze Stelle steht im Zusammenhang als Einleitung zur Paulinischen Darstellung der Kirche als Einheit gemäß der Einheit von Leib und Gliedern, die mit Vers 12 anhebt, den Ziller nicht mehr berücksichtigt. ²⁶⁾

Der zweite Gewährsmann dieser Stelle ist für Ziller (neben Paulus) Ruhkopf. Er schrieb eine "Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland" und ist für dieses Gebiet offenbar Zillers Hauptquelle, weil er ihn sehr oft zitiert, besonders in den geschichtlichen Partien. Ziller gibt leider das Erscheinungsjahr von Ruhkopfs Werk nicht an, es muß aber vor 1864 erschienen sein, weil Ziller schon in seiner ersten Auflage der Grundlegung daraus zitiert.

Die Darstellung der geschichtlichen Phänomene durch Ruhkopf läßt auf seine reformatorische Sichtweise schließen.

Möglicherweise kam Ziller zu dieser Auffassung über die katholische Kirche aus persönlichen Beobachtungen oder aus den Quellen, die er benutzte; jedenfalls entspricht seine Meinung nicht dem Selbstverständnis der katholischen Kirche, wie es in der kirchlichen Lehre zum Ausdruck kommt. ^{26a)}

Das letzte Zitat Zillers steht wie das folgende kleingedruckt als Anmerkung in der zweiten Auflage, entstammt also den grundsätzlichen Überlegungen der ersten Ausgabe ²⁷⁾.

Im gleichen Sinne sagt Ziller:

"In der neueren Zeit war sogar der Geist des Christentumes und der evangelischen Kirche, welcher vor allem nach dem Seelenheile jedes Einzelnen gefragt wissen will, durch die Systeme des absoluten Idealismus und Pantheismus von Schelling, Hegel und Schleiermacher bedroht; denn darin sollte wiederum die Gesinnung, der Wert des Einzelnen hinter der Gestaltung der Gesellschaft, ja der Welt zurücktreten. Diese antipädagogische Auffassung wirkte leider auch auf Fröbel fort." ²⁸⁾

Die bisherigen Zitate mögen genügen, um Zillers Position vom Religiösen her zu beleuchten.

Weil ihm vom Glauben her das Seelenheil des einzelnen im Mittelpunkt steht, steht ihm der einzelne auch im Mittelpunkt des erziehenden Unterrichts, der ihm auf den Glauben hingeordnet ist. Er hält die Berücksichtigung des einzelnen, des Subjekts, des Zöglings im eigentlichen Sinne für *genuin pädagogisch*, die Berücksichtigung der Gesellschaft geschieht bei ihm nicht um ihrer selbst willen, sondern um des Individuums willen, wie folgendes Zitat einstweilen zeigen kann:

"Die Erziehung faßt allerdings die Verhältnisse und Bedürfnisse der wirklichen Gesellschaft als solcher nicht weiter ins Auge,

als die schonende Berücksichtigung des von derselben herührenden individuellen Geisteszustandes notwendig macht; denn sie gilt ja dem einzelnen. Ebendeshalb geht sie überhaupt nicht darauf aus, den Zögling zur Gesellschaft hinzuführen und ihn in ein richtiges Verhältnis zu ihr zu bringen, zumal er in ihrer Mitte zunächst nur ein passives Mitglied ist und zu ihr erst als Mann in ein verpflichtendes Verhältnis tritt." 29)

Die Betonung des Individuums gegenüber der Gemeinschaft ist also bei Ziller schon religiös bedingt.

Die Problematik des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft, die schließlich zum Güterbegriff führen wird, ist möglicherweise in Willmann während seiner Zeit bei Ziller in ein akuterer Stadium getreten. Kommt er doch wohl nicht ganz "unbelastet" zu Ziller, wenn man die Tatsache in Rechnung setzt, daß Willmann schon in seiner Jugend Gelegenheit hatte, in seines Vaters Bibliothek Hegels Schriften zu benutzen. Schreibt er doch vor dem Antritt der Professur in Prag von Wien aus unter dem 22. 3. 1872 an Schwager Wuttke: "Andere philosophische Schriften, so die Hegelschen Hauptwerke, sind erst aus meines Vaters Bibliothek herübergekommen, mir aber längst vertraut." 30)

Überhaupt ist bei Willmann schwer auszumachen, wann er sich "mit was" beschäftigt und auseinandergesetzt hat. Plötzlich sind bei ihm Ergebnisse da, die auf einen bestimmten Autor hinweisen. "Unterschwellig" kann aber die Auseinandersetzung mit ihm schon über Jahre, vielleicht Jahrzehnte gedauert haben, wie etwa bei Plato und Aristoteles. Bei dem starken historischen Interesse Willmanns und seiner erstaunlich vielseitigen Belesenheit lassen sich nur mit Vorbehalten bei Willmann einzelne Perioden unterscheiden, wie es Pohl

versucht, wogegen sich auch jüngst Hartong aus anderen Gründen einschränkend gewandt hat ³¹⁾,

Andererseits erscheint es uns als Verharmlosung, wollte man simplifizierend Willmann als Ekklektiker einstufen. Verrät doch sein ganzes Schrifttum eine kritisch-gewissenhafte Prüfung des Materials und das Bestreben einer konstruktiven Zusammenschau, was ohne gründliche Auseinandersetzung nicht möglich ist. Eher könnte man ihn einen Synthetiker nennen, einen Mann der Synthese, des Ausgleichs.

Wenn also neben Hegel von Ziller Schleiermacher genannt wird (im Zitat oben S. 143), den Willmann erstmals in seiner Vorlesung von 1872 nennt ³²⁾, so ist damit nicht gesagt, daß Willmann sich erst in Prag mit Schleiermacher auseinandergesetzt habe. Es kann dies schon in Wien oder bei Ziller in Leipzig gewesen sein, wenn man nicht bis in Willmanns Studienzeit zurückgehen will ³³⁾. Auf Grund solcher Überlegungen neigen wir eher zu der Annahme einer "periodischen Auseinandersetzung", d. h. einer erneuten, vertiefenden Beschäftigung mit dem Autor, deren Zeitpunkt und Dauer vom anstehenden Problem bestimmt wurde.

Für Zillers religiöse Auffassung ließen sich noch eine Reihe Belege aus seinem angezogenen Buch bringen. Wir hielten die angeführten für ausreichend, weil wir darin Zillers Anliegen klar umschrieben finden.

Wenn Ziller auch von Haus aus Protestant ist und Willmann Katholik, so muß doch eine Anregung Zillers auf Willmann angenommen werden in bezug auf das religiöse Gebiet überhaupt. Wir möchten diese Anregung vornehmlich darin sehen, daß Zillers Haltung geeignet war, die Bedeutung der Religion für die Erziehung näher und plastischer in Willmanns Blickfeld

treten zu lassen.

Zum andern dürften Zillers Anschauungen über die katholische Kirche in Willmann eine nähere Auseinandersetzung mit seinem angestammten Glauben ausgelöst haben. Ohne diese Annahme scheinen uns Ereignisse im Leben Willmanns aus jener Zeit nicht in ihren letzten Motiven erkannt.

So, wenn er sich noch in Leipzig (1868) seine Lebensentscheidung analysiert, die zur Verlobung und späteren Heirat der Protestantin Franziska Biller führte, für die in seinen Augen ein entscheidender Pluspunkt war, daß sie "eine katholische Färbung habe, die eine innerliche Übereinstimmung in religiöser Beziehung sichere". (34)

In diesem Zusammenhang möchten wir auch Willmanns Romreise von 1869 stellen. In sprudelnder Anschaulichkeit schreibt Willmann in langen Briefen seine italienischen Eindrücke an seine junge Frau nach Wien, ohne in dem beiderseitigen Liebesglück die religiösen Hintergründe zu berühren³⁵⁾, die er andererseits seiner Schwägerin Klara Biller gegenüber anrührt, wo er "zum Apologeten des Katholizismus gegenüber den kleinlichen Ärgernissen im spanischen Süden werden konnte" ³⁶⁾.

Die Romreise, die Willmann mit dem Papsttum in seiner Realität konfrontieren mußte, fand in den ersten größeren Ferien, etwa ein Jahr nach seinem Weggang von Ziller statt (vom 6. 8. - 20. 9. 1869³⁷⁾).

Daß Willmanns Gattin, deren Mutter zur protestantischen Kirche übergetreten war³⁸⁾, zur katholischen Kirche zurückkehrte, geht nicht auf Willmann zurück, wie ihre Tochter Charlotte Herder in ihrem Erinnerungsbuch über Prag mitteilt:

"Unsere Mutter war evangelisch getauft und erzogen worden,

hatte aber von Kindheit an einen Zug zur katholischen Kirche gehabt. Nach ihrer Verheiratung wäre sie gern übertreten, allein mein Vater, der glaubte, sie würde es nur aus Liebe zu ihm tun, kam ihr darin nicht entgegen, und so zog sich ihr Übertritt hinaus, bis wir erwachsen waren." Für ihren Übertritt dürften Erlebnisse - etwa der tödliche Absturz ihres 18jährigen Sohnes Heinrich in den Alpen 1888 ⁴⁰⁾ und religiöse Einflüsse aus jener Zeit entscheidend gewesen sein. Letztere gingen hauptsächlich von dem Benediktinerkloster Emaus in Prag aus und werden uns noch im Rahmen unseres Themas zu beschäftigen haben.

Die Stellung Herbarts zur Religion sei hier auch kurz gestreift, nachdem Willmann und Ziller in anderen Punkten ihm wesentliche Anregungen verdanken, wie nachher bei der Betrachtung der wissenschaftlichen Komponente des erziehenden Unterrichts dargestellt werden soll.

In einem Brief vom 20. Okt. 1830 sagt Herbart:

"Denn so wie meine praktische Philosophie schon im Jahre 1803, als ich sie zum ersten Male in Göttingen las, dieselbe war, die sie heute ist, wenn auch nicht ganz so ausgeführt, und noch weniger von allen Seiten durch Speculationen gedeckt - so hoffte ich gleich damals, man werde bei gehöriger Prüfung finden, daß sie pünktlich mit den wesentlichen Religionslehren, mit den erhabenen Aussprüchen der Bibel, zusammenstimme. . . . Während des Schreibens (eines neuen Manuskriptes) bemerkte ich mehr und mehr, daß ich einige Ursache habe, mich über Religion deutlicher als bisher zu äußern, wiewohl unter den gelehrten Theologen mein Platz nicht ist. Aber es fiel mir auf, wie sehr die rationalistischen Theologen unwillkürlich von der Flachheit der empirischen Psychologie gedrückt werden, welche, wie Sie wissen, selbst dem Kantianis-

mus zu Grunde liegt. Auf der andern Seite erheben sich zwar die Supranaturalisten (welche zu unterstützen mir ebensowenig zukommt, als ihnen zu widerstreiten); allein ihre ganze Theologie betrifft eine göttliche Veranstaltung für das Menschengeschlecht und hängt an historischen Tatsachen, die sich auf der Erde ereignet haben. Jede philosophische Betrachtung der Religion überschreitet unfehlbar diesen Kreis der Verhältnisse zwischen Gott und den Erdenbürgern. Und nun findet ein ähnlicher Unterschied, wie zwischen Rationalisten und Supranaturalisten, sich in einer viel weiteren Sphäre. Fragt man mich in dieser Sphäre, zu welcher Partei ich gehöre? so kann ich mitreden. Meine Antwort aber kann nur so lauten: Ich zähle mich zu den Supranaturalisten, nämlich in folgendem doppelten Sinne: Erstlich: meine Untersuchung läßt nicht den Menschen aus der Erde wachsen, als wäre er nur eine Ergänzung der Erde. Sondern seine Existenz erfordert eine göttliche That, denn er ist durchaus ein Fremdling auf der Erde. Zweitens: Meine Psychologie erlaubt nicht, an eine eigentliche Erkenntnis Gottes aus reiner Vernunft zu glauben. Sondern von Ausseher muß das theoretische Element des Glaubens, welches die blosser Idee von Gott übersteigt, gegeben werden. Daß es in christlicher Offenbarung gegeben sei, kann ich mir gefallen lassen, doch hier habe ich keine Stimme, daß es aber durch die Zweckmäßigkeit der Natur gegeben wird, dies behaupte ich, wie Sie wissen, aufs Bestimmteste. Jedenfalls ist die eigentliche rationalistische Behauptung, die Vernunft sei die Erkenntnisquelle der Religion, mir fremd." 41)

Herbarts Theismus läßt demnach eine Einbeziehung der christlichen Offenbarung zu. Ergänzend dazu sei eine Stellungnahme Willmanns über Herbart angeführt, die diesen Punkt berührt, aus der gerade in Frage stehenden Zeit Willmanns stammt und

geeignet ist, wieder in den Fortgang unseres Themas zu führen.

"Herbart", so sagt Willmann in einer Niederschrift von 1871, "ist ein Kind des vorigen Jahrhunderts. Er unterschätzt das Nationale, vernachlässigt das Volkstümliche und Religiöse und sucht keine Anknüpfung an die Geschichte ... In seiner Auffassung muß alles der sittlichen Persönlichkeit des Zöglings dienen. Darin liegt der Kultus des Subjekts, wie ihn das vorige Jahrhundert überhaupt trieb. Das Subjekt wurde als die Stätte betrachtet, der das Höchste und Beste zuzuführen ist. Daß die Erziehung überhaupt Güter zu verwalten habe und für deren Überlieferung zu sorgen habe nach bestem Wissen und Gewissen, trat zurück. Man wollte den reifenden Menschen aufbauen, anstatt ihm die Güter zugänglich zu machen, an denen er sich aufzubauen vermöchte." 42)

Hier wird der selbständige Willmann sichtbar, der über die Einseitigkeit Herbarts und Zillers hinaussschritt. Diese Einseitigkeit sei nun weiter betrachtet, die ihrerseits notwendig war, damit Willmann über sie hinaussschreiten konnte und zu seinem Güterbegriff kam, der in seiner Grundkonzeption in obigem Zitat von 1871 schon fertig vorliegt.

Wir gingen zu diesem Zweck von Willmanns Pädagogischen Vorträgen von 1867 aus, die vom erziehenden Unterricht handeln, wie er ihn bei Ziller kennengelernt hat.

Wir stellten dabei fest, daß ihm erziehenden Unterricht eine religiöse und wissenschaftliche Komponente bei Ziller vorliegen.

Wir betrachteten zuerst die religiöse Komponente mit dem Ergebnis, daß sie bei Ziller reformatorischen Charakter hat, was seinerseits bei Willmann als Stimulans in Richtung auf eine vertieftere katholische Auffassung wirkte, was sich nicht

als unwichtig für den Güterbegriff erweisen wird.

Herbarts religiöse Auffassung stand dabei für Ziller und Willmann nicht im Wege.

Die Wurzel für Herbarts erziehliche Einstellung liegt nach Meinung Willmanns vielmehr im Philosophischen. Er begründet diese Ansicht mit dem Beleg einer Rezension, die Herbart über Kants "Grundlegung zur Metaphysik der Sitten" im Jahre 1822 verfaßt hat und aus der ihr tiefer Eindruck auf Herbart abzulesen ist. Aus dem kategorischen Imperativ Kants gewann Herbart, wie Willmann sagt, "hier zuerst die Idee der Selbsterziehung und damit den Anfangspunkt zu jener ersten Arbeit, deren Lebensmark war: das Streben, Tugend zu verstehen und Tugend in sich und Andern zu erzeugen." ⁴³⁾

Hier liegt also bereits ein Unterschied zwischen Herbart und Ziller vor in bezug auf das Ethos der Erziehung, das bei Herbart seinen Ausgang in der natürlichen, philosophischen Ethik nimmt, bei Ziller in der religiösen, christlichen Ethik.

Verfolgen wir nun den erziehenden Unterricht bei Ziller weiter, so hebt er ihn zunächst ab von einem Unterricht, der nicht erzieht.

Der nicht erziehende Unterricht ist nach ihm ein solcher, der "immer nur einzelne Seiten hervorhebt und kultiviert, indem er bloß etwas am Menschen bildet." ⁴⁴⁾ In der Verzweckung des Unterrichts auf einseitige Ausbildung bestimmter Neigungen oder Fähigkeiten unter ausschließlicher Berücksichtigung ihres separaten Gesichtspunktes sieht Ziller eine Gefahr für die "allgemeine Menschenbildung", die das Ziel des erziehenden Unterrichtes ist. Weil sich das Christentum an alles rein Menschliche anschließt, liegt für Ziller das Christliche in der Linie des erziehenden Unterrichts. Bei diesem handelt es sich "um eine Ausbildung des ganzen Menschen....

... Durch den erziehenden Unterricht soll der Zögling überhaupt menschlich gemacht werden, er soll zu seiner Veredlung eine Gesamtbildung, eine allgemeine Menschenbildung, die im Dienste der sittlichen und religiösen Interessen steht, und nicht an gewisse Stände geknüpft ist, erwerben, was er übrigens auch werden, und in welche Gemeinschaft er eintreten mag." 45)

Daß in die Ahnengalerie des erziehenden Unterrichtes auch Pestalozzi gehört, über den schon Herbart geschrieben und den er persönlich von Zürich und Burgdorf her gekannt hatte 46), wird deutlich, wenn Ziller fortfährt: "Statt einer Lese-, Schreib-, Rechnen-, Katechismus- oder irgend einer andern Art von Lernschule muß die Erziehungsschule, wie es Pestalozzi ausdrückte, eine Menschenschule sein, und zwar soll die Volks- und Realschule so gut wie das Gymnasium eine Schule der Humanität sein." 47)

Diese Bildung zur Humanität in der Erziehungsschule soll zu einem Humanismus führen, den Ziller christlich versteht, was er im Zusammenhang mit der antiken Bildung folgendermaßen ausführt:

"So ist es dem Zöglinge hinreichend möglich, in den antiken Gedankenkreis sich hineinzuleben und ein vertrauliches, anschaulich-lebendiges Bild von ihm zu gewinnen, wie es die Philologie erstrebt, und dabei kann die Sittlichkeit und Persönlichkeit des Zöglings bestehen. Am allerwenigsten darf jedoch die antike Bildung oder auch nur die griechische Philosophie als ein genügender Ersatz für den christlichen Glauben und die unter seinem Einfluß entstandene Kultur angesehen werden, und diese dürfen nicht entbehrlich scheinen für denjenigen, der jene in Besitz genommen hat. Ein Humanismus ohne Christentum, sei es ein solcher, der sich dagegen indifferent verhält, oder ein solcher, der über das Christen-

tum hinaus zu sein glaubt, oder ein solcher, der mit dem Aberglauben den Glauben verlacht und die Heilsgeschichte der heidnischen Mythologie gleichachtet, ist einmal ein sehr mangelhafter Humanismus. Namentlich muß auch das allgemein Menschliche des Christentumes, welches sich wohl bereichern läßt durch das allgemein Menschliche des Altertumes - denn dasselbe ist nicht durchaus widerchristlich -, diesem doch immer übergeordnet bleiben, und darf dadurch nicht überwuchert und verwirrt, nicht beeinträchtigt oder zurückgedrängt werden. Der Kultus der Alten oder auch nur der des Plato oder ein irgendwie ausgeschmückter Stoizismus darf also nicht unsere Religion werden, wie es die Religion der Mediceer und so mancher Männer und Frauen war, welche vom ersten christlichen Altertume bis zur neuesten Zeit herab geblendet wurden durch den Geist der Alten, besonders auch nach der Wiederherstellung der Wissenschaften, ... so daß sie ... einer heidnischen Weltanschauung und Lebensauffassung anheimfielen." 48)

Das allgemein Menschliche im Zögling ist also das Objekt des erziehenden Unterrichts. Deswegen vermittelt er eine allgemeine Bildung und keine spezielle ⁴⁹⁾. Die spezielle Bildung hat "praktische Lebenszwecke" ⁵⁰⁾ im Auge. Die allgemeine Bildung, wie sie im erziehenden Unterricht intendiert wird, "läßt sich nicht auf die Bedürfnisse des künftigen Mannes berechnen, und durch ihn (den erziehenden Unterricht) soll also der Zögling nicht lernen, was derselbe als Mann einmal braucht. Er hält mit einem Worte den strengsten Gegensatz gegen das Leben fest ... Er will als solcher dem Leben keine Früchte bringen, er will weder zum Aufbau der Gesellschaft noch zur Beherrschung der Natur unmittelbar beitragen. Der Zielpunkt des Erziehungsunterrichtes liegt vielmehr in der Reinheit der Gesinnung. Er liegt in einem idealen Jenseits, in

das sich der Zögling hineinleben soll. Der Zögling soll, um ein Kind Gottes zu werden, einer idealen (nur in Christus, Gottes eingeborenem Sohne, vollkommen wirklich gewordenen) Person zustreben, deren Wert nicht darauf beruht, daß sie auch in die Erscheinungswelt eintreten und wirklich werden kann, ja die in der gewöhnlichen Wirklichkeit des Lebens sich immer nur höchst unvollkommen darstellt." 51)

Mit dem allgemein Menschlichen und der Reinheit der Gesinnung will also Ziller umschreiben, was der erziehende Unterricht im Zögling gleichsam anvisiert. Die Gesinnung ist nach Ziller auf das Vorbild Christi auszurichten, das zwar nie erreichbar ist, aber das Ideal der Person schlechthin ist. Die Gesinnung wird hier also religiös motiviert, näherhin, christlich ausgerichtet, auf Christus hin zentriert.

Diesen erziehenden Unterricht erst läßt Ziller als eigentliches Objekt der Pädagogik zu.

Für die Didaktik folgert er daraus, es sei ihre Aufgabe, "nur die für diesen (Unterricht) geltenden Grundsätze darzulegen." 52)

Die Behandlung des nicht erziehenden Unterrichtes hat für Ziller nur heuristische Bedeutung, damit er vom Gegensatz aus seinen erziehenden Unterricht deutlicher machen kann.

Er beruft sich hierbei auf die heilige Schrift, die "auf ihrem idealen Standpunkte keinen anderen Unterricht kennt als den erziehenden" 53), und auf die Wissenschaft.

"In der Wissenschaft aber", sagt Ziller, "hat zuerst Herbart den Jugendunterricht abgezogen von dem Streben nach bloßer Aufklärung und Erkenntnis, und den Begriff des Erziehungsunterrichtes, von welchem vor ihm immer nur einzelne Seiten aufgefaßt worden waren, vollständig entwickelt, ohne ihn jedoch mit den religiösen Begriffen in Verbindung zu setzen, was er

dem praktischen Erzieher überließ, in dem sich sicherlich die Tugend von der Frömmigkeit nicht trennen darf." 54)

Ziller ist sich also seines Unterschiedes zu Herbart bewußt. Er läßt sich dahingehend umschreiben, daß der erziehende Unterricht von Herbart wissenschaftlich fundiert wurde, von Ziller zusätzlich dazu noch religiös. Seinem obigen Zeugnisse nach bewegte Ziller dazu die Rücksicht auf die Erziehungspraxis und ihre Anforderungen, wofür er die Tugend religiös, nicht bloß wissenschaftlich verankert wissen will.

Im Hinblick auf die Mißverständnisse, denen der erziehende Unterricht ausgesetzt sei, sagt Ziller: Der erziehende Unterricht ist "auch da, wo er nicht bestritten, sondern recipiert wurde, oft entstellt, und in einem von der Meinung Herbarts sehr abweichenden Sinne gebraucht worden. Man darf nicht einmal meinen, darum, weil der Erziehungsunterricht nicht auf das Nützliche hinstrebe, sei auch er nicht nützlich, und könne also dem Leben und dem praktischen Bedürfnisse in keiner Weise dienen." 55)

Damit sind wir von dem mehr hintergründigen religiösen Aspekt des erziehenden Unterrichts in den Vordergrund seiner wissenschaftlichen Bearbeitung gekommen, bei welcher sich Ziller auf Herbart stützt.

2. Die wissenschaftliche Komponente.

Daß Willmann in seinen "Pädagogischen Vorträgen" noch weitgehend Zillersches Gedankengut ausbreitet und zwar noch in der Akzentuierung Zillers, wird im Folgenden durch charakteristische Zitate zu belegen sein, die in den Punkten, wo es sich um den Grundansatz Herbartscher Provenienz handelt, über Ziller hinaus auf Herbart zurückgreifen sollen, um die Kontinuität und Herbarts "Urheberrechte" aufzuzeigen.

Im Rahmen unseres Themas gehen wir aber nur deshalb auf Zillers erziehenden Unterricht ein, weil wir in seiner Zillerschen Fassung den problemgeschichtlichen Ort zu sehen vermuten, von dem die Konzeption des Willmannschen Güterbegriffes ausging.

Dabei leiten uns Erkenntnisse, die wir aus der Behandlung der Willmannschen Vorlesungen von 1872/73 gewonnen zu haben der Meinung sind.

Die dortige Betonung der objektiven und sozialen Seite gegenüber der subjektiven in der Erziehung legte thematisch den Schluß nahe, daß die subjektive Seite vorher ein starkes Übergewicht gehabt haben mußte, wie es Willmann denn auch in aller Breite von Rousseau her feststellte.

Weil nun die nächst ältere schriftliche Quelle aus der Hand Willmanns vor 1872 für uns die 1869 herausgekommenen "Pädagogischen Vorträge" waren, wurden sie "befragt" mit dem Ergebnis, daß sie nicht nur unter den Auspizien und im Auftrage Zillers in Leipzig gehalten wurden, sondern das - von den Vorlesungen der 70er Jahre her - überraschende Resultat zeigten, daß sie noch ganz die Erziehung von der subjektiven Seite her betrachten, und sich dabei weitgehend auf Ziller

beriefen und seine "Grundlegung des erziehenden Unterrichts". Also mußte hier möglicherweise der Hase im Pfeffer liegen, d. h. die Grundproblematik zu Willmanns "Durchstoß" durch den in und um sich kreisenden Zirkel der subjektiven Seite der Erziehung zur objektiven und sozialen Seite.

Deswegen mußte in Zillers Grundlegung die Betonung der subjektiven Seite aufgesucht werden, die wir bereits in ihrem religiösen Aspekt dargestellt haben. Wir sprachen hierbei von der religiösen und nicht etwa theologischen Komponente, weil bei Ziller keine, theologischer Wissenschaft gemäße Bearbeitung seiner religiösen Auffassung uns vorzuliegen scheint, sondern lediglich seine religiöse Überzeugung, die als Hinter- und Untergrund seine pädagogische Theorie und Praxis trug.

Die Betonung der subjektiven Seite scheint uns, wie wir darzustellen versuchten, schon von seinem evangelischen Glauben bedingt zu sein, dem es nach Zillers Aussage um das Seelenheil des einzelnen vornehmlich gehe.

Wie vom Glauben her fand Ziller auch von der Wissenschaft her eine Betonung der subjektiven Seite, nämlich bei Herbart, besonders seiner Psychologie.

Mit der religiösen Komponente des protestantischen Verständnisses der Reformationszeit seiner Zeit und der wissenschaftlichen Komponente, die er hier im wesentlichen Herbart verdankt, baute er seine Theorie der Erziehungsschule auf, mit der sich Willmann als sein Schüler auseinanderzusetzen hatte.

Deshalb greifen wir bei der folgenden Betrachtung des wissenschaftlichen Aspektes des erziehenden Unterrichtes wiederum die Betonung der subjektiven Seite heraus, wie sie bei der philosophisch fundierten Konzeption Herbarts vorliegt.

Schon dem Titel nach beziehen sich Willmanns "Pädagogische Vorträge" auf "die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht."

In den §§ 9 und 10 seiner Grundlegung handelt Ziller über "Vermehrung und Veredelung der Geistestätigkeit durch den Unterricht" und über "Hauptrichtungen der geistigen Tätigkeit beim Unterrichte." 56)

Weil der erziehende Unterricht nach Ziller "auf die Tugend oder die Liebe im christlichen Sinne" hinarbeitet, und "Tugend und Liebe eine geistige Tätigkeit ist", deshalb muß "dem erziehenden Unterricht alles an der geistigen Tätigkeit liegen." 57)

Daß hier Ziller zwischen Tugend und christlicher Liebe unterscheidet, beinhaltet seine eigene Zielsetzung mitsamt derjenigen Herbarts, die, wie wir schon behandelten, philosophisch begründet ist und vom kategorischen Imperativ Kants aus auf das Ziel der Tugend gerichtet ist, während "die Liebe im christlichen Sinn" Zillers Zutat ist.

Dabei ließe sich schon kritisch gegenüber Ziller anmerken, daß die christliche Liebe ihrem Wesen nach Gottesliebe, Nächstenliebe und geordnete Selbstliebe ist, die eine Überbetonung der subjektiven Seite verbietet und als eine Form des Egoismus ausweist, so daß der christliche Ansatz geeignet ist, über die Einseitigkeit hinauszuführen, was denn auch sein Schüler Willmann tat.

Das allgemein Menschliche, das ja Zillers Anliegen ist, wie wir schon sahen, wird nach unserer Meinung nicht schon dadurch erreicht, daß man bei der Entfaltung der menschlichen Kräfte einseitig die Vervollkommenung des Subjekts im Auge hat. Diese Vervollkommenung braucht zu ihrer Ausreifung die

Berücksichtigung der sozialen und objektiven Seite, oder um mit den Worten heutiger personaler Pädagogik zu reden, den personalen Dialog von Mensch zu Mensch, bzw. den letztlich darin mitbedingten Trialog zum Mitmenschen und zu Gott ⁵⁸⁾.

Willmann wird bald, wie uns das obige Zitat aus dem Jahre 1871 zeigt, von der einseitigen Abzweckung der Erziehung auf die Förderung des Subjekts sich distanzieren, worin er einen "Kultus des Subjekts" sieht.

In den "Pädagogischen Vorträgen" ist ihm das Ziel des Unterrichts indes noch "Erhöhung der geistigen Tätigkeit", die "das dem Zögling zugeführte Wissen in wahre geistige Kraft, in geistiges "Leben" ⁶⁰⁾ umsetzen soll.

Dabei kommt dem Interesse eine zentrale Bedeutung zu. Willmann sagt an anderer Stelle: "Lasse lernen, damit ein Interesse begründet werde, führe dem Geiste Stoff zu, der der Sitz eines um sich greifenden, selbständig sich erweiternden Interesses werden kann." ⁶¹⁾

Herbart sagt dazu in seinen (von Willmann 1873 herausgegebenen) "Pädagogischen Schriften":

"Wäre das Interesse nicht schon der Zweck des Unterrichts, so müßte man es als das einzige Mittel betrachten, um seinen Erfolgen Haltbarkeit zu verleihen." ⁶²⁾

An anderer Stelle sagt Herbart:

"Was also der Unterricht hervorbringen soll, das ist:

Erstlich:	Interesse,
und zwar	mannigfaltiges Interesse.

Dieses Interesse aber soll ferner sein:

gleichschwebend;

denn es wird in ihm gesucht

vielseitige Bildung,

und es soll aus ihm hervorgehen

Festigkeit des (moralischen)
Charakters." 163)

ferbart klassifiziert das Interesse als:

"Interesse

der Erkenntnis:

empirisches,
speculatives,
ästhetisches;

der Teilnahme:

sympathetisches,
gesellschaftliches,
religiöses." 64)

Ziller handelt ausgiebig in seiner Grundlegung davon. Die Stellung des Interesses läßt sich bei ihm schematisch etwa so darstellen:



Ziller sagt dazu:

"Einerseits soll nämlich der Unterricht gleichschwebend vielseitig sein. Andererseits hat er nicht ein bloßes Wissen und ein daran sich anschließendes Können hervorzubringen, und die Empfindung des Interesses muß das Mittelglied sein, damit das Wollen aus dem Wissen und Können hervorgehe. Daraus folgt, daß die Erzeugung nicht eines gleichschwebend vielseitigen Wissens, sondern eines gleichschwebend vielseitigen Interesse eine Aufgabe des Unterrichtes sein muß. Aber wir gehen weiter und behaupten: das ist nicht bloß eine unter vielen anderen Aufgaben des Unterrichtes; es ist vielmehr geradezu die Aufgabe des Unterrichtes; es ist sein nächster, unmittelbarer Zweck, worin die Gesamtheit seiner Bemühungen sich vereinigen muß. Nur wenn sie darin zusammentrifft, kann sie einen Gesamteffekt hervorbringen,

der zum Wollen führt." 65) Der unmittelbare Zweck des Unterrichtes ist also nach Ziller die Weckung des Interesses, ihr Endzweck fällt mit dem der Zucht zusammen, welche mehr auf den Willen direkt geht, während der Unterricht über das intellektuelle Interesse den Willen "ankurbeln" will, damit er das Fernziel Tugend und christliche Liebe anstrebe 66).

Ziller spricht hierbei vom vielseitigen Interesse. Herbart sagt dazu: "Interesse ist Selbsttätigkeit. Das Interesse soll vielseitig sein; also verlangt man eine vielseitige Selbsttätigkeit. Aber nicht alle Selbsttätigkeit ist erwünscht, sondern nur die rechte im rechten Maasse; sonst brauchte man lebhaftere Kinder nur sich selbst zu überlassen, man brauchte sie nicht zu erziehen und nicht einmal zu regieren. Der Unterricht soll ihre Gedanken und Strebungen richten, aufs Rechte lenken." 67)

Wer nach Herbart seinem erworbenen Wissen gegenüber nicht gleichgültig ist, sondern "sein Gewußtes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür. Weil aber diese geistige Tätigkeit mannigfaltig ist, so muß die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte Vielseitigkeit liegt."

Diese Mannigfaltigkeit der geistigen Tätigkeit hat ihren Grund nach Herbart darin, "daß die Talente der Menschen mannigfaltig verschieden sind. Der Unterricht darf aber auch nicht so verschieden sein, wie die hervorragenden Talente; wie schon daraus erhellet, daß alsdann Alles, was in jedem Zögling sich minder regt, bei ihm ganz vernachlässigt und vielleicht erdrückt werden würde. Vielmehr muß der Unterricht mannigfaltig und mit dieser Mannigfaltigkeit für Viele insofern gleichartig sein, als er dazu beitragen kann, das Ungleiche in den geistigen Richtungen zu verbessern." 69)

Auf die Unterschiedlichkeit der Talente soll also in einem ausgleichenden Sinne eingewirkt werden, damit die "harmonische Persönlichkeit" und ihre "Vollkommenheit" ⁷⁰⁾ erreicht wird. Es sollen also nicht nur die "hervorragenden Talente" gefördert werden, sondern auch das, was sich "minder regt", nicht nur die hervorragenden Seiten, sondern auch die anderen, also Vielseitigkeit soll angestrebt werden.

Der Vielseitigkeit der Anlagen und Talente gemäß soll vielseitiges Interesse erzeugt werden an vielseitigem Stoff.

Nicht Allseitigkeit des Interesses ist das Ziel; denn das müßte sonst Allseitigkeit der Stoffbeherrschung zur Folge haben, was zum "enzyklopädistischen Irrtum" führen würde, wie Ziller sagt ⁷¹⁾.

Der Enzyklopädismus ist nach ihm nicht ein Resultat des Interesses, sondern der Begierde, der es nicht um die Sache geht, sondern um einen Nutzen mit Hilfe der Sache. Diese Begierde führt zur Vielwisserei und zur Vielgeschäftigkeit ⁷²⁾.

Die Vielseitigkeit des Interesses, das bei Ziller das Gegenteil von geistiger Leere und Schlaffheit ist ⁷³⁾, fordert deshalb auch eine Vielseitigkeit des Stoffes. Darunter versteht er das Gegenteil von Überladen mit Stoffmasse, was zur Abstumpfung führt, nämlich eine Gliederung des Stoffes, die er in dem Begriff der "Konzentration des Unterrichts" zusammenfaßt, die im Dienste der "Einheit des Bewußtseins" (wieder Betonung der subjektiven Rücksicht!) zu stehen hat ⁷⁴⁾.

Hier ist also auch bei Ziller der Stoff des Unterrichtes nicht in seiner objektiven Inhaltlichkeit ein Unterrichtszweck, sondern "Mittel zum Zweck", wie Herbart einmal wörtlich sagt, wo er vom Unterschied von Regierung, Unterricht und Zucht handelt:

Die Hauptschwierigkeiten bei der Durcharbeitung dieser drei pädagogischen Hauptbegriffe entstanden bei der Unterrichtslehre, sagt Herbart und fährt dann fort:

"Dieselbe kann nicht eingetheilt werden nach den auszubildenden Seelenvermögen, denn das sind Undinge; noch auch nach den zu lehrenden Wissenschaften, denn die sind hier nur Mittel zum Zweck, welche wie die Nahrungsmittel nach den Anlagen und Gelegenheiten müssen gebraucht und überall, wie ein völlig geschmeidiger Stoff, nach den pädagogischen Absichten gestaltet werden." 75)

Wenn hier Herbart die Einteilung der Unterrichtslehre nach den Seelenvermögen ablehnt, weil sie "Undinge" seien, so sei bei dieser Gelegenheit wieder darauf hingewiesen, daß auch hier ein sachlicher Ansatz liegt, der Willmann "von Herbart zum Aristotelismus" führt. Schon in der Vorlesung von 1872 argumentiert Willmann mit Aristoteles, ohne daß man ihn zu dieser Zeit schon schlechthin als Aristoteliker bezeichnen könnte, wie aus den dargestellten Vorlesungen jener Jahre zur Genüge hervorgehen dürfte.

An anderer Stelle wird noch auf den Zusammenhang der unterschiedlichen Auffassung der Seelenvermögen zwischen Herbart und Aristoteles einzugehen sein.

Auch die "zu lehrenden Wissenschaften" dienen Herbart nicht als Einteilungsprinzip für die Unterrichtslehre. Vielmehr leitet Herbart sein Einteilungsprinzip aus der praktischen Philosophie ab und findet es in der "Idee der Vollkommenheit", der "Moralität", wie er in seiner Begründung der Pädagogik sagt.

Dort führt er dazu u. a. aus:

"Für das Erziehungsgeschäft tritt die Idee der Vollkommenheit zwar nicht mit einem Übergewicht, aber durch ihre ununterbrochene Anwendung vor allen übrigen heraus. Denn der

Erzieher sieht in dem noch unreifen Menschen eine Kraft, welche zu stärken, umherzulenken und zusammenzuhalten seine beständige Aufmerksamkeit erfordert." 76)

Vollkommenheit und "Charakterstärke der Sittlichkeit" sind bei Herbart auswechselbare Begriffe. Charakter ist ihm "dauernde Bestimmtheit des Willens" 77). Auf den Willen des Zöglings hat es der Erzieher letztlich abgesehen, dem "Wollen" gilt das "Wohlwollen" des Erziehers. Dieses Wollen ist "in dem noch unreifen Menschen eine Kraft, welche zu stärken, umherzulenken und zusammenzuhalten" Aufgabe des Erziehers ist. Der Maßstab dabei ist die "Idee der Vollkommenheit", wie Herbart anderwärts es folgendermaßen ausdrückt:

"Nur das Wollen des künftigen Mannes selbst, und folglich die Summe der Ansprüche, die er in und mit diesem Wollen an sich selbst machen wird, - ist dem Erzieher Gegenstand seines Wohlwollens; und die Kraft, die ursprüngliche Lust, die Activität, wodurch jener seinen eignen Ansprüchen wird Zahlung zu leisten haben, ist für diesen - Gegenstand der Beurtheilung nach der Idee der Vollkommenheit." 78)

Das Wollen erscheint also hier als innere "Kraft", als "ursprüngliche Lust", als "Aktivität". Sie also soll durch den Unterricht geweckt werden mit Hilfe des Interesses. Deshalb ist bei Herbart das Einteilungsprinzip der Unterrichtslehre die Idee der Vollkommenheit, welche die "Sittlichkeit" des Zöglings im Auge hat, und ihren Sitz im Wollen hat, das "nach richtiger Einsicht" sich richtet, wie Herbart bei der Darlegung des Erziehungszweckes folgendermaßen sich ausdrückt:

"Da die Sittlichkeit einzig und allein in dem eignen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat: so versteht sich zuvörderst von selbst, die sittliche Erziehung habe nicht etwa eine

gewisse Äußerlichkeit der Handlungen, sondern die Einsicht sammt dem ihr angemessenen Wollen im Gemüthe des Zöglings hervorzubringen." 79)

Wenn die Erzeugung von Einsicht und Wollen pädagogischer Zweck sind, so sind sie ihrerseits wieder Produkt "mannigfaltiger Empfänglichkeit" der mannigfaltigen Gegenstände, denen sich das Streben schon in seinem Anfange mannigfaltig zuwendet in der "Vielseitigkeit des Interesses", das Herbart deswegen "gleichschwebend" nennt:

"... die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen Anfängen des eignen Strebens entstehen kann, - ist Sache der Erziehung. Daher nennen wir als ersten Teil des pädagogischen Zwecks **Vielseitigkeit des Interesses**, welche von ihrer Übertreibung, der Vielgeschäftigkeit, unterschieden werden muß. Und weil die Gegenstände des Wollens, die einzelnen Richtungen selbst, uns, keine mehr als die andre, interessiren, so setzen wir, damit nicht Schwäche neben der Stärke mißfalle, noch das Prädicat hinzu: **Gleichschwebende Vielseitigkeit**. Dadurch wird der Sinn des gewöhnlichen Ausdrucks: **harmonische Ausbildung aller Kräfte erreicht sein...**" 80)

Herbart nennt also "gleichschwebendes, vielseitiges Interesse", was bei Pestalozzi, Niemeyer und Schwarz ⁸¹⁾ "harmonische Ausbildung aller Kräfte" heißt.

Herbart will "einen Vielthätigen, Leichtgeweckten, nur um der Pflicht einen wachsamem, rasch und klug ausführenden Diener zu geben" ⁸²⁾.

Der Ausgangspunkt Herbarts von der Ethik Kants und seinem kategorischen Imperativ wird hierbei im Hintergrund sichtbar, soll doch das Interesse, wie wir oben bei Ziller schon sahen, als Brücke vom Wissen zum Wollen dienen. Das Wollen ist nun

aber Zielpunkt sowohl des kategorischen Imperativs Kants wie auch des pädagogischen Zwecks Herbarts, so daß Herbarts Pädagogik zurückverweist auf die Philosophie Kants.

Die Auswahl aus Ziller und Herbart geschah unter dem Gesichtspunkt, aufzuzeigen, daß im erziehenden Unterricht bei beiden der Zielpunkt das zu erziehende Subjekt, der Zögling, ist; und zwar in einer Ausschließlichkeit, die den Lehrstoff zum "Mittel zum Zweck" degradiert. Denn die Erziehung zur "Moralität" (Herbart) und "Religiosität" (Ziller) des einzelnen steht beiden obenan. Moralität, Charakterstärke der Sittlichkeit, Vollkommenheit, Persönlichkeit sind die Zielpunkte Herbartscher Pädagogik, die durch Ziller noch zur Religion weitergeführt werden, wie wir sahen, während nach einer Charakteristik Willmanns aus dem Jahre 1873 die Religion für Herbarts Pädagogik "keine fundamentale, sondern nur eine akzessorische Bedeutung" hat ⁸³⁾.

Wiewohl demnach die Motive beider verschiedener Natur sind - bei Herbart philosophischer, bei Ziller religiöser Natur -, welche ihre Pädagogik innervieren, so treffen sich doch beide, wie wir sahen, als Ethiker auf dem pädagogischen Feld.

Beide wollen den Willen beeinflussen, Herbart vom kategorischen Imperativ Kants her, Ziller vom Glaubensverständnis Luthers her.

In den praktischen Einzelschritten zur Erreichung dieses Zieles hält sich Ziller an Herbart.

Nach Herbart soll der Wille zu einer "dauernden Bestimmtheit" geführt werden, worin er das Wesen des Charakters sieht. Diese "dauernde Bestimmtheit des Willens" führt zur "Charakterstärke der Sittlichkeit", zur "Vollkommenheit", zur "Persönlichkeit".

Weil Herbart die "richtige Einsicht" zur Voraussetzung des richtigen Wollens macht, welches dann zur Sittlichkeit führt, geht es ihm darum, die Einsicht mit dem "ihr angemessenen Wollen hervorzubringen".

Einsicht wird nun aber im Unterricht vermittelt, hervorgebracht. Damit spricht der Unterricht zunächst den Verstand an, die intellektuelle Seite. Ihre Überbetonung führte zur Lernschule.

Herbart indes läßt keine Isolierung der "Einsicht" zu wie im vorausgehenden Zeitalter der Aufklärung, sondern sieht die Einsicht immer zusammen mit dem Willen und umgekehrt. Weil aber der Wille bei Herbart im Sinne des kategorischen Imperativs auf Sittlichkeit auszurichten ist, wird auch die Einsicht auf Grund ihrer engen Verknüpfung mit dem Willen auf Sittlichkeit hin ausgerichtet, mit anderen Worten: Der Unterricht wendet sich nicht nur an den Verstand, sondern damit zugleich an den Willen, der bloß belehrende Unterricht wird zu einem erziehenden Unterricht.

Nun entsteht das Problem: Wie lassen sich Verstand und Wille im Unterricht verbinden? Wie lassen sich Einsicht, Wissen und Können zum Wollen aktivieren? Einsehen, Wissen und Wollen sind geistige Tätigkeiten. Sie können offenbar nur wieder durch eine andere geistige Tätigkeit miteinander verbunden werden, zueinander fortschreiten.

Herbart glaubt im Interesse diese geistige Tätigkeit gefunden zu haben, sagte er doch oben:

"Interesse ist Selbsttätigkeit", soll deshalb "mannigfaltig, gleichschwebend, vielseitig" sein, um zur "Festigkeit des Charakters" zu führen, wie er aus der "dauernden Bestimmtheit des Willens" hervorgeht.

Das Wollen ist dabei die "innere Kraft", die "ursprüngliche Lust, "die Aktivität", welche der Erzieher "zu stärken, um-

herzulenken und zusammenzuhalten hat", mit Hilfe des Interesses, das er im Zögling weckt. Diese geistige Selbsttätigkeit des Interesses ist bei Ziller zugleich eine "Empfindung" ⁸⁴⁾, so daß im Interesse auch das Gefühl mitschwingt.

Überhaupt sieht Ziller geistige Tätigkeiten, wie Begehren und Wollen, Interesse, ästhetische und ethische Urteile als "Arten des Empfindens" an ⁸⁵⁾.

Dadurch beinhaltet das Interesse eine emotionale, volitive und intellektuelle Komponente, wird also rein psychologisch gesehen.

Es gibt sich zwar, wie Ziller sagt, "mit Lebhaftigkeit an seinen Gegenstand hin", die Gegenstandsbezogenheit als solche, in ihrer Objektivität, kommt indes gegenüber der Subjektivität des Interesses zu kurz.

Näherhin ordnet Ziller das Interesse "unter den allgemeinen Begriff des Strebens" ein, "da es die Kraft eines selbstthätigen Weiterstrebens in sich enthält" wie das Begehren und Wollen ⁸⁶⁾.

Man könnte also bei der Herbart-Zillerschen Aufstellung von einem psychologischen Dynamismus sprechen.

Die Herbart-Zillerschen Begriffe Einsicht, Wissen, Können, Begehren, Interesse, Wollen; Empfindungen, sind intra-subjektive Tatbestände mit dynamischem Akzent.

Es soll ja hier nicht Herbarts Psychologismus im ganzen behandelt werden. Es wurde nur der Begriff des Interesses mit seiner Umgebung herausgegriffen, um daran die Subjektbezogenheit und Subjektbetontheit der Herbartschen Pädagogik zu illustrieren, weil der Begriff des Interesses in seiner Pädagogik ein Schlüsselbegriff ist.

Weil wir meinen, daß nun Ziller und Herbart ausgiebig genug zu Wort gekommen sind, seien noch einige Belege aus den Pädagogischen Vorträgen von 1869 angeführt, die auch Willmann noch auf der Linie dieses Subjektivismus zeigen.

II. Die Betonung der subjektiven Seite der Erziehung in den Pädagogischen Vorträgen.

Im ersten Vortrag z. B. spricht Willmann davon, daß jeder neue unterrichtliche Wissenszuwachs einen "Erwerb" für das Subjekt darstellt; "der Lernende sieht unter seinen Händen seinen Besitz wachsen und erhält das wohlthätige Gefühl der Bereicherung . . . Dieses Gefühl der Bereicherung dem Zögling oft zu geben, muß eins der näheren Ziele sein, auf die der Unterricht hinarbeitet, wenn er sich dem weiteren Ziele: Erhöhung der geistigen Thätigkeit, annähern will." 87)

Vom Unterrichtsstoff wird hier also unter der Rücksicht des Subjekts gesprochen, dessen "Gefühl der Bereicherung" wachsen soll und dessen "geistige Tätigkeit erhöht" werden soll.

Im zweiten Vortrag handelt Willmann von erzählenden Lehrstoffen und fordert, daß sie nach ihrer erziehenden Wirkung auf das Subjekt ausgewählt werden. Kindlichkeit, Einfalt, Phantasie Reichthum nennt er als besondere Erkennungszeichen solcher Stoffe. Dadurch "wird die sittliche Einsicht bereichert, die dereinst den Willen bestimmen soll." 88)

"Aber nicht nur sittliche Einsicht, sondern Einsicht überhaupt muß durch eine echte Jugenderzählung gefördert werden." 89)

Auch hier wird der Unterrichtsstoff wieder von seiner subjektiven Wirksamkeit auf das Kind aus betrachtet.

Im dritten Vortrag zitiert Willmann Herbart, den "Begründer der philosophischen Pädagogik", der in seiner allgemeinen Pädagogik für die Kinder "eine interessante Erzählung" fordert; "es sei darin strenge psychologische Wahrheit und nicht jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder . . . es sei darin . . . ein

leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt ... "90)

Im vierten Vortrag bezeichnet Willmann als den leitenden Gedanken der ersten drei Vorträge das Bestreben, "wie eine Hebung der geistigen Tätigkeit des Zöglings zu erzielen sei und ein Interesse angebaut werde, das den Unterricht überdauert ... " 91) Der vierte Vortrag selbst handelt vom Unterricht und der eigenen Erfahrung des Zöglings, die berücksichtigt und eingebaut werden soll.

Wieder ist der Aspekt ein psychologischer und geht vom Subjekt aus, oder mit Willmanns eigenen Worten, mit denen er den "leitenden Gedanken" dieses Vortrags kurz umschreibt: "Fortdauernde Verknüpfung von Lehre und eigener Erfahrung als Mittel zur Erhöhung der geistigen Tätigkeit". 92)

Im fünften Vortrag wird die "Verknüpfung des Lehrstoffes" behandelt und gefordert, "daß alle Stoffe des Unterrichts, sowie alle Fächer desselben, in steter wechselseitiger Verbindung erhalten werden müssen, wenn im Zögling eine wohlverzweigte und bewegte Vorstellungsmasse begründet werden soll, wie sie geeignet ist, der Sitz eines dauernden Interesses, die Quelle geistiger Tätigkeit zu werden." 93)

Auch "die Verknüpfung des Lehrstoffes" steht also letztlich nicht unter objektiver, vom Stoff her vorgeschriebener Rücksicht, sondern ist Zweck für das Subjekt: Seine Vorstellungsmassen sollen in Herbartschem Sinne bearbeitet werden, damit sie "Sitz eines dauernden Interesses werden", welches selbst wieder "Quelle geistiger Tätigkeit" im Subjekt ist.

Im sechsten und letzten Vortrag handelt Willmann von der "Verbindung der Lehrfächer untereinander", die nicht verkürzt oder auf einander reduziert werden sollen. Doch soll

die Pädagogik "bei dem berechtigten Streben nach Vielseitigkeit stets Sorge tragen, daß darunter die Persönlichkeit des Zöglings nicht leide; und die Persönlichkeit beruht auf Einheit des Bewußtseins, die gestört wird, wenn der Geist durch zusammenhangloses Allerlei getrieben wird und sich unverbundene Vorstellungsmassen nebeneinander in ihm lagern." 94)

Das Anliegen bleibt also auch hier das Subjekt, die Persönlichkeit im Herbartschen Verständnis.

Zusammenfassend läßt sich demnach über Willmanns Pädagogische Vorträge von 1869 sagen, daß sie den Unterricht noch unter der besonderen Rücksicht der subjektiven Seite des Erziehungsvorganges sehen. Hierin folgt Willmann unmittelbar seinem Lehrer Ziller, mittelbar Herbart, dessen Pädagogik er durch Ziller näher kennenlernte. Ziller fußt in der wissenschaftlichen Bearbeitung des erziehenden Unterrichts auf Herbart, dem Begründer der Philosophischen Pädagogik. Herbart entnahm das Ethos für seine Pädagogik der Philosophie, näherhin dem kategorischen Imperativ Kants. Zillers pädagogisches Ethos ist religiös fundiert und geht auf die Lehre Luthers zurück.

In der Betonung des Seelenheiles des einzelnen bei Luther und im Appell an den Willen des einzelnen bei Kant scheinen uns die religiösen und philosophischen Ansatzpunkte für die einseitige Betonung der subjektiven Seite des erziehenden Unterrichtes bei Ziller bzw. bei Herbart zu liegen.

Willmann sah sich in Ziller der religiös und philosophisch bedingten Einseitigkeit gegenüber.

Daß Willmann diese Einseitigkeit sah, sowohl in ihrem wissen-

schaftlichen wie religiösen Aspekt, und daraus wissenschaftliche und persönlich-existentielle Konsequenzen zog, erscheint uns gleichermaßen als ein Zeichen seiner wissenschaftlichen und menschlichen Größe.

III. Kritik der Ansicht Hendlmeiers in bezug auf Ziller und Willmann.

In diesem Zusammenhang sei Hendlmeiers Dissertation von 1930 erwähnt, die sich mit "Ziller und Willmann in ihrer Auffassung und Wertung der Persönlichkeits- und Gemeinschaftserziehung" befaßt.

Wir halten sie im Grunde für eine Kompilation einschlägiger Stellen aus beiden Autoren ohne letzte Problemanalyse und pflichten Hartong bei, der darin "eine unzutreffende Kennzeichnung der Beziehungen Willmanns zu Ziller" und "eine unhaltbare Vereinfachung des komplizierten Gefüges der Willmannschen Pädagogik" sieht ⁹⁵⁾.

Hendlmeier meint den entscheidenden Unterschied zwischen Ziller und Willmann darin sehen zu sollen, daß Willmann auf historischem Gebiet versierter war. Sagt er doch: "Willmann überholte seinen Lehrmeister Ziller nur im geschichtlichen Nachgehen der gesamten Erziehungsgrundsätze." ⁹⁶⁾

In dieser Reduzierung auf einen einzigen Unterschied, der ohne Zweifel richtig gesehen ist, zeigt sich die nivellierende Betrachtungsweise Hendlmeiers, welcher die feineren Unterschiede, etwa die konfessioneller Natur, oder die Distanzierung Willmanns von der einseitigen Akzentuierung der subjektiven Seite des Erziehungsvorgangs bei Ziller, gar nicht in den Blick bekommt.

Leztlich scheint uns Hendlmeier auf Zillers Standpunkt stehen zu bleiben. Darauf deuten die Bemerkungen zu unserem Thema, dem Güterbegriff, hin, wo Hendlmeier sagt: "Mit besonderer Liebe hält sich Willmann bei der Anschauung vom Güterbegriff auf." Das ist richtig gesehen. Aber das Warum dieser "besonderen Liebe" scheint uns nicht getroffen.

Heißt es doch dort weiter:

Der "nächste Weg des Willmann'schen Güterbegriffs führt uns zurück auf die Anschauung Zillers, daß jeder Lehrstoff im Dienst der ethisch religiösen Werte stehen soll ... daß jeder Unterrichtsgegenstand auf den Geist seine eigentümliche Wirkung ausübt ... daß eine harmonische ausgebildete Persönlichkeit nur bei rechter Verteilung und bestem Zusammenwirken aller Lehrstoffe erstehen kann."

Nach einigen Zwischensätzen heißt es weiter:

"Gewiß stellt sich jedem Beobachter eine Überlieferung und Weitergabe von Wissensstoff und Lehrgut der erwachsenen Generationen an die werdenden Generationen vor Augen. Aber das ausschlaggebende der Güterbewegung scheint uns wiederum mit Ziller, die Persönlichkeit des Gebers, die individuelle Eigenart des Lehrers zu sein. Die Erziehungskunst legt durch die Persönlichkeit des Lehrers ein ideales Element - nämlich das Lehrgut - in einen empirisch gegebenen Stoff, in den Zögling, in die werdende Seele, damit er eine Wohlgestalt erhalte." ⁹⁷⁾

Aus diesen Sätzen zeigt sich uns die Zillersche Zielsetzung nach der "harmonisch ausgebildeten Persönlichkeit" zu ihrer "Wohlgestalt". Das Lehrgut wird hierbei primär nicht unter seinem objektiven Gesichtspunkt betrachtet, sondern in Rücksicht auf das Subjekt. Es wird Mittel zum Zweck, "die Persönlichkeit harmonisch auszubilden" und zu ihrer "Wohlgestalt" zu führen.

Wir gehen mit Hendlmeier in der Betonung der Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit für die Übermittlung des Lehrgutes einig. Auch Ziller und Willmann sind sich in diesem Punkte einig, handelt doch Willmann bereits in seiner Vorlesung von 1873 vom Erzieher, als einer der Voraussetzungen, damit Erziehung möglich wird ⁹⁸⁾. Allerdings liegt insofern ein Unterschied zwischen beiden vor, als Willmann die Lehrerpersönlichkeit aus ihrer subjektivistischen Isolierung herauslöst und sie als Glied und Dolmetsch der Generationen betrachtet.

Wenn Hendlmeier abschließend sagt: "So finden wir Willmanns Güterbewegung der intellektuellen Bildungswerte, bei Ziller als Causalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling." ⁹⁹⁾, so entgeht ihm, daß dieses Kausalverhältnis im Erziehungsvorgang nicht nur eine formale, subjektbezogene, sondern auch eine materiale Seite hat, welche das Bildungsgut, den Bildungsinhalt meint.

Diese materiale Seite kam bei Willmann zum Zug, gegenüber der einseitigen Betonung der formalen Seite bei Ziller.

Inwieweit Willmann durch dieses Hinausschreiten über Ziller einen Beitrag zur Lösung des "pädagogischen Problems des Elementaren" geleistet hat, wird später zu berühren sein.

Neuestens hat darüber Klafki gearbeitet und dabei Willmann in die Entwicklung von Pestalozzi bis heute gestellt ¹⁰⁰⁾.

Das Zurückgehen Hendlmeiers beim Güterbegriff Willmanns auf Ziller besteht in dem Sinne zu Recht, als Willmann Anregungen dazu von Ziller empfangt, nicht nur negativer Art, wie in der einseitigen Problembehandlung, sondern auch im positiven Sinne, wie Willmann es selbst bekennt in den oben zitierten Vorworten zu seinen Pädagogischen Vorträgen.

Auch die obige Stelle bei Hendlmeier, wonach Ziller sagt, "daß jeder Unterrichtsgegenstand auf den Geist seine eigentümliche Wirkung ausübt", rechnen wir zu den positiven Anregungen, die Willmann von Ziller und Herbart übernahm für seinen Güterbegriff.

Die in der Vorlesung von 1873 zitierten Stellen bringen einige Belege solcher Anregungen durch Herbart, die aber "schwer auffindbar sind", wie dort Willmann gesteht ¹⁰²⁾.

Mußten nicht Aussprüche, wie der hier von Ziller angezogene von der "eigentümlichen Wirkung, die jeder Unterrichtsgegenstand ausübt", die Reflexion Willmanns darüber herausfordern, was es näherhin damit auf sich habe, zumal dieses objektive, materiale Moment sozusagen nur im Vorbeigehen gestreift wurde, während das formale, subjektive Moment in aller Breite bei Ziller und Herbart geboten wurde?

Von hier aus kann schließlich deutlich werden, daß der Güterbegriff Willmanns eine Reaktion auf die für ihn vorherige Pädagogik Zillers und Herbarts ist.

Jedoch verfällt Willmann nicht einer pauschalen Ablehnung seiner Lehrer, sondern sucht nur ihre Einseitigkeiten zu ergänzen, erkennt ihre Verdienste an, übernimmt ihre Ergebnisse.

So sagt er in den Vorlesungen von 1872:

"Man kann wohl über Herbart hinaus, aber man muß durch ihn hindurch." ¹⁰³⁾

Auch die Tatsache, daß Willmann zweimal Herbarts pädagogische Schriften herausgab, einmal 1873/75 und dann nochmals gegen Ende seines Lebens mit Th. Fritzsche zusammen 1913/19 ¹⁰⁴⁾, zeugt von seiner Überzeugung von der Bedeutung Herbarts.

Eine präzise, kurz gefaßte Würdigung Herbarts bringt Willmann im Vorwort der zweiten Auflage der Pädagogischen Vorträge

(1885), aus dem wir schon in anderem Zusammenhang zitieren. Dort heißt es: "Herbart unternimmt es, das Wissen und das Wollen, die Vielheit des Stoffes und die Einheit des Bewußtseins zu versöhnen; er findet an den Begriffen des Interesse, der Teilnahme, der Aufmerksamkeit, des Gedankenkreises, der Maximenbildung eine Reihe von Stationen auf dem Wege vom Wissen zum Wollen; die gegebene Vielheit versucht er, ohne von ihrem Bestand etwas zu opfern, durch den Wechsel von Vertiefung und Besinnung, durch die Vereinigung von analytischem - den Gedankenkreis ordnendem - und synthetischem - den Gedankenkreis aufbauendem - Unterricht, ferner durch die Einführung großer und weitverzweigter Stoffe, endlich durch die Vorschrift alle Bindeglieder des Lehrstoffes, alle Fugen des Wissens, alle Wege und Stege des inneren Verkehrs wahrzunehmen, zur Einheit zu verarbeiten.

Damit hat er der pädagogischen Reflexion die fruchtbarsten Impulse gegeben, die ihren Wert auch dann behalten, wenn man die Herbart'schen Voraussetzungen, daß das Wollen in letzter Linie auf das Vorstellen zurückgehe und daß der Charakter aus dem Gedankenkreis erwachse, nicht annimmt. Mag er die Tragweite seiner Aufstellungen überschätzt haben, nach allem Abzuge bleibt sie immer größer als die ähnlicher didaktischer Bestimmungen."

Eine Würdigung Zillers schließt sich dort sofort an die Herbarts an mit folgenden Worten:

"In der nämlichen Richtung ist aber auch das bleibende Verdienst Ziller's zu suchen. Er hat dem Problem der Konzentration seinen Namen gegeben, die Herbart'sche Reihe der Zentralstoffe nach unten fortgeführt und durch Parallelen nach der Breite verzweigt; er hat den Grenzverkehr der Lehrfächer vielfach mit Glück geregelt, er hat zur Artikulation und zur metho-

dischen Durcharbeitung der Lehreinheiten dankenswerte Versuche unternommen." 105)

Nun folgt die Stelle, die wir an anderem Ort ¹⁰⁶⁾ schon zitierten, worauf Willmann dann fortfährt:

"Es ist nicht eben schwer ein Verzeichnis von Unklarheiten und Schiefheiten aus Ziller's Schriften zusammenzustellen; schwerer, die Fehlerquellen des Systems aufzuzeigen; die eindringendste Kritik aber, und sie ist zugleich die würdigste, ist das Erproben seiner Vorschläge im Unterrichte. Die Praxis ist die Wurfschaufel, welche Korn und Spreu am sichersten zu scheiden versteht." 107)

In dem von Rein besorgten "Zillerheft" der "Pädagogischen Studien" 1918 schreibt Willmann noch einmal einen Artikel über seinen einstigen Lehrer: "Was ich bei Ziller fand".

Daraus geht hervor, daß Willmann auch auf historischem Gebiet von Ziller Anregungen empfing. Sagt doch Willmann dort: "Zillers Denkweise war in dem Betrachte historisch, als er die geschichtlichen Grundlagen unseres Erziehungswesens würdigte: das christliche, das nationale und das klassische Element." 108)

Willmanns Pädagogische Vorträge von 1869 scheinen uns nach dem bisher Dargelegten für unser Thema folgende sachliche Ausbeute zu liefern:

Die Pädagogischen Vorträge haben noch einseitig "die Hebung der geistigen Tätigkeit" des Subjekts im Unterricht zum Gegenstand. Diese Einseitigkeit ist Ausdruck Herbartscher Pädagogik, welche Willmann hier schon selbständig expliziert.

B. Der Zeitraum von 1869-1872.

Die eigentliche Selbständigkeit Willmanns beginnt aber erst mit dem Hinausschreiten über diese Einseitigkeit Zillerscher und Herbartscher Provenienz.

Hier scheint uns problemgeschichtlich die Entstehung des Willmannschen Güterbegriffes zu liegen.

Die starke Betonung des Subjektes nämlich, wie sie in Zillers Pädagogik vorliegt, in der sich Lutherische und Herbartsche Auffassung verschränken, war offensichtlich der sachliche Grund für Willmann, nach einer Ergänzung, einem Ausgleich, einem Gegengewicht, einer Balance zu suchen.

Ganz vorläufig betrachtet, mußte diese Ergänzung transsubjektiv sein, d. h. die Betonung des Subjekts, des Zöglings und seines Tuns im Unterricht, mußte man erst einmal auf sich beruhen lassen, sich gleichsam seiner Hypnose entziehen, um den Blick frei zu bekommen für weitere Faktoren, die im Erziehungsvorgang wichtig sind. Diese Wende der Betrachtungsweise "vom Subjekt weg" scheint uns das eigentlich Unterscheidende und Neue bei Willmann gegenüber Ziller und Herbart zu sein.

Aus den behandelten Vorlesungen von 1872/73 kennen wir bereits ein einstweiliges Ergebnis dieser "Wende" Willmanns: Das Subjekt wird nicht mehr isoliert gesehen, sondern in seinen Zusammenhängen aufgesucht. Dadurch wird der soziale Bezug sichtbar, der in die Dimension des Geschichtlichen sich ausweitete, wodurch das Phänomen des Objektiven überhaupt relevant wird.

Vor 1872 ist bei Willmann auf Grund der bisher edierten Quellen fast nichts Diesbezügliches greifbar. Erst 1871 liegt eine Niederschrift vor, die oben bei der Charakterisierung Herbarts ange-

zogen wurde, aus welcher indes der Willmannsche "Stellungswechsel" als bereits vollzogen ersichtlich wird.

Dort sagt Willmann über Herbart:

Er "ist ein Kind des vorigen Jahrhunderts. Er unterschätzt das Nationale, vernachlässigt das Volkstümliche und Religiöse und sucht keine Anknüpfung an die Geschichte ... In seiner Auffassung muß alles der sittlichen Persönlichkeit des Zöglings dienen. Darin liegt der Kultus des Subjekts, wie ihn das vorige Jahrhundert überhaupt trieb. Das Subjekt wurde als die Stätte betrachtet, der das Höchste und Beste zuzuführen ist. Daß die Erziehung überhaupt Güter zu verwalten habe und für deren Überlieferung zu sorgen habe nach bestem Wissen und Gewissen, trat zurück. Man wollte den reifenden Menschen aufbauen, anstatt ihm die Güter zugänglich zu machen, an denen er sich aufzubauen vermöchte." 109)

Diese Stelle enthält den Grundansatz für die Vorlesungen von 1872/73:

Was Herbart vernachlässigt hat, will Willmann betonen: Das "Nationale", "Volkstümliche", "Religiöse" kehrt wieder in den "Gütern der Gesittung". Es wird 1872 eingehend behandelt. Die "Anknüpfung an die Geschichte" wird im Gegensatz zu Herbart von Willmann nun bewußt gesucht und alle Güter der Gesittung werden nun auch unter ihrem historischen Aspekt betrachtet: Das Gut der Sprache wird unter dem nationalen und volkstümlichen Gesichtspunkt der Muttersprache behandelt. Als Übermittlerin von anderen Kulturgütern wird die Fremdsprache, besonders die antiken Sprachen, mit relevant, was ohne geschichtlichen Rückgriff nicht möglich ist. Sitte und Religion als Güter werden zum Teil unter dem historischen Begriff der Tradition gefaßt. Wissen und Können schließlich als Güter der Generationen sind Produkte geschichtlichen Fleißes.

Das "Auferbauen des einzelnen an den Gütern", dieses Wechselspiel zwischen Subjekt, Objekt und Gemeinschaft, ist Gegenstand der "Assimilationsvorlesung" von 1873:

Die angeführte Stelle von 1871 weist Eggersdorfer als eine "Niederschrift von 1871" ¹¹⁰⁾ aus. Er weist ferner in diesem Zusammenhang auf "umfängliche Entwürfe" der "neuen, objektiven, sozialen, historischen Pädagogik" Willmanns hin, die sich im Nachlaß Willmanns unter der Überschrift "Pfingsten 1871" finden.

Möglicherweise hat diese Überschrift Pohl mitveranlaßt, bei Willmann von einem "Pfingsterlebnis 1871" zu sprechen, im Sinne einer religiösen Konversion ¹¹¹⁾. Als Priester, langjährigem Vertrauten Willmanns und Hüter seines Nachlasses mögen Pohl durchaus Informationen persönlichster Art über Willmann zur Verfügung gestanden haben, die uns Späteren nicht mehr oder nur in begrenztem Maße zugänglich sind.

Nimmt man die im Zusammenhang mit Zillers Pädagogik besprochenen "Anstöße" zu einer religiösen Besinnung, die von Ziller auf Willmann von der Sache her ausgehen konnten, zusammen mit der (schon dort erwähnten) Romfahrt Willmanns (1869), so wirkt "Pfingsten 1871" nicht so überraschend, sondern kann als Abschluß, bzw. einstweiliger Höhepunkt, einer kontinuierlichen Entwicklungslinie betrachtet werden.

Demnach hätte auch Pohls biographischer Terminus "Pfingsterlebnis 1871" eine hinführende, vorbereitende Komponente mit in Anschlag zu bringen, mit anderen Worten: Das "Pfingsterlebnis" von 1871 scheint uns nicht unvermittelt und zusammenhanglos wie ein erratischer Block dazustehen. Das steht auch nicht im Widerspruch zu einer religiösen Sicht dieses Phänomens, welcher die Berücksichtigung der geheimnisvollen Gnadenführung durch Gott immanent ist.

Näheren Aufschluß über die Tragweite der biographischen Aussage "Pfungsterlebnis 1871" dürfte, wenn überhaupt, der Nachlaß Willmanns geben können, der aus dem Besitze Pohls in Wien in die Obhut Dr. Bitterlich-Willmanns in Freiburg i. Br. überging. Aus diesem Nachlaß wurden für diese Untersuchung die Transkriptionen zu drei Vorlesungen der Jahre 1872, 1873 und 1875 eingesehen und zweier Vorträge von 1875. Diese Transskriptionen sind noch nicht ediert. Vorhanden sind ferner "noch eine Menge von stenographischen Notizen und Abhandlungen, die jedoch erst noch aufgearbeitet werden müssen." ¹¹²⁾

Ob Eggersdorfer den Nachlaß Willmanns selbst eingesehen, oder sich nur auf Pohl gestützt hat, läßt sich aus seinen diesbezüglichen Angaben an der obigen Stelle nicht schlüssig eruieren.

Für diese Untersuchung über Willmanns Güterbegriff entsteht eine Lücke durch den noch nicht aufgearbeiteten Nachlaß. In den umfänglichen Entwürfen zu Willmanns neuer objektiver, sozialer, historischer Pädagogik, von denen Eggersdorfer spricht, vermuten wir die Anschlußglieder zur Vorlesung von 1872.

Quellenkritisch ergibt sich nämlich die Frage:

Woher stammen die Anregungen, die Willmann zu seiner "neuen, objektiven, sozialen, historischen Pädagogik" veranlaßten? Wo sind die 'frühesten Zeugnisse dafür? Wir haben lediglich den "Hiatus", die Diskrepanz zwischen den Pädagogischen Vorträgen von 1869 und der Vorlesung von 1872 herausarbeiten können und den problemgeschichtlichen Punkt fixiert, von dem aus Willmanns Pädagogik "startete". Damit scheint uns auch die "negative" Komponente der Anregungen gefunden (bei Ziller und Herbart). Woher aber nahm Willmann die "positiven", konstruktiven Anregungen?

Im Zitat von 1871, das Eggersdorfer mitteilt, und in seinen weiteren Anspielungen auf den Nachlaß sind diese positiven Anregungen schon in ihrer Natur als "objektiv, sozial und historisch" deklariert.

Von 1869 bis 1871 liegen indes einstweilen keine schriftlichen Zeugnisse Willmanns vor, weshalb seine biographischen Daten jener Zeit in Frage kommen.

Wie wir oben feststellten, schrieb Willmann das Vorwort zu den Pädagogischen Vorträgen schon von Wien aus. Hier dürfen gegenüber Leipzig also schon weiterführende Einflüsse vermutet werden. Wir pflichten dabei Eggersdorfer bei, der von der psychologischen Wirkung Wiens auf Willmann u. a. sagt:

(Willmann) "spürte zum erstenmal seit seiner Knabenzeit eine im Wesen katholische Umwelt und Tradition" 113) Möglicherweise ließe sich diese Feststellung aus Briefen Willmanns belegen, die ebenfalls noch nicht ediert sind, soweit jene Zeit in Frage kommt.

Dazu rechnen wir noch die Romreise von 1869, von der uns in diesem Zusammenhang ihr historischer Aspekt interessiert, auf Grund dessen Willmann in der Form des persönlichen Erlebnisses mit der "Roma aeterna" in ihren antiken Ruinen und Zeugnissen, ihrem mittelalterlichen christlichen Charakter und dem neuzeitlichen Rom konfrontiert wurde, wobei ihm Rom als Mittelpunkt der universalen Kirche nicht entgehen konnte.

Die katholischen Anregungen Wiens und Roms aus jener Zeit, an denen sich bei unbefangener und auf das Wesentliche zielender Analyse wohl bei Willmann nicht vorbeikommen läßt, erscheinen uns nicht unwichtig in unserem thematischen Zusammenhang.

Stößt man doch bei der Beschäftigung mit dem katholischen Glauben zwangsläufig früher oder später auf die ihm inhärierenden Elemente des Historischen, Sozialen, Objektiven.

Freilich schreibt Willmann in späteren Jahren, besonders in dem autobiographischen Aufsatz "Über Herbart zum Aristotelismus" (1917) über jene Zeit, auf dessen Wegweisung immer wieder einzugehen sein wird ¹¹⁴⁾.

Aber weil die Belege über das wissenschaftliche Hinausschreiten Willmanns über Herbart erst in den Vorlesungen der siebziger Jahre erstmals auftauchen, können wir uns vorher nicht auf sie stützen.

Sagt Willmann doch selbst in dem eben zitierten Aufsatz: "Auf die planmäßige Ergänzung der Herbartschen Theorie durch das soziale und historische Moment konnte ich erst nach Antritt der Professur in Prag im Frühjahr 1872 ausgehen, und ich gab der Aufgabe eine dreifache Fassung, die ich der Reihe nach den Sommervorlesungen über allgemeine Pädagogik zugrunde legte: 1872 war das Thema: Die Erziehung als Überlieferung der Kulturgüter, 1873 als Assimilation des Nachwuchses, 1875 als Erneuerung der Gesellschaft ..." ¹¹⁵⁾

Abgesehen davon, daß diese Stelle für die vorliegende Arbeit den Weg zu den Vorlesungen der siebziger Jahre wies, sagt darin Willmann auch, daß er vor Prag, also in der Wiener Zeit, nicht zu einer "planmäßigen Ergänzung Herbarts" kam. Dabei ging es ihm um die Ergänzung des subjektiven "durch das soziale und historische Moment". Die schon erwähnte Edition der Herbartschen Schriften 1873/75 geschah zwar schon in Prag, ist aber "eine Frucht der Wiener Jahre - die Hauptarbeit geschah 1871 -" ¹¹⁶⁾, wie Eggersdorfer sagt, was sich auch aus Briefen Willmanns belegen läßt, wonach ihn nur noch die Edition der Herbartschen Schriften in Wien zurückhielt ¹¹⁷⁾.

Aus all dem schließen wir, daß Willmann in der Wiener Zeit (1868-1872) wegen seiner eingehenden Beschäftigung mit Herbart wenig zu historischen, sozialen und philosophischen Studien ge-

kommen ist, wiewohl die Anmerkungen in Willmanns Herbart-Edition Rückschlüsse auf diesbezügliche Einzelstudien zulassen, deren Umfang erstaunen macht, wenn man dabei Willmanns anderweitige Verpflichtungen bedenkt, denen er als "Ordinarius am Pädagogium und Oberlehrer der Übungsschule" ¹¹⁸⁾ in Wien sich widmen mußte.

Jedoch vermuten wir auf Grund von schon 1872 in der dortigen Vorlesung fertig vorliegenden sozialen und historischen Feststellungen, bestärkt durch Eggersdorfers Hinweis auf "umfangliche Entwürfe", daß im Nachlaß unter dem stenographischen Material möglicherweise Erstnotizen zu den Vorlesungen der siebziger Jahre enthalten sind. Wäre dies der Fall, dann ließe sich näher bestimmen, mit welchen Autoren sich Willmann von 1868-1872 beschäftigt hat.

Weil diese Lücke noch nicht geschlossen ist, und die Frage offen bleibt, ob sie sich schließen läßt, deshalb sahen wir uns genötigt, nach außerwissenschaftlichen, biographischen Anhaltspunkten zu suchen, welche eine plausible Erklärung der "Wende" Willmanns erleichtern. Selbstverständlich läßt sich vermuten, daß Autoren von 1872, wie etwa Schleiermacher, Willmann wohl schon die Jahre vorher wenigstens nebenbei mitbeschäftigt haben, aber exakt belegen läßt es sich augenblicklich noch nicht. Und darauf kam es uns hier an.

Deshalb sehen wir uns für diese Jahre auf biographische Tatsachen verwiesen, deren "unterschwelliger" religiöser Bezug uns hier weiterzuhelfen scheint.

Wenn wir auch der Meinung sind, daß das bisher vorliegende Material eine nähere Interpretation des Pohlischen Begriffes "Pfungsterlebnis 1871" nicht zuläßt, so sind wir doch geneigt anzunehmen, daß Willmann um 1870, zwischen 1869 und 1872, das für sein ganzes kommendes Leben entscheidende nahe Verhältnis zu seinem katholischen Glauben gefunden hat.

Hierbei bleibt letztlich Pohl Gewährsmann.

Doch bestätigt nicht nur Willmanns weiterer Lebensweg, sondern auch seine wissenschaftliche Arbeit die diesbezüglichen Aussagen Pohls.

Der dabei für unsere Arbeit einschlägige Gesichtspunkt der weiteren Entwicklung des Güterbegriffes, der schließlich zum Aristotelismus eines Thomas von Aquin führt, erhält auch von hier her vertiefende Begründung. Ohne dieses katholische Ferment im Denken Willmanns scheint uns sein Weg bis zu Thomas von Aquin nicht erklärlich.

Die einschlägigen Stellen über Religion aus der Vorlesung von 1872 lassen schon die persönliche Nähe Willmanns zu diesem elementaren "Gut der Gesittung" und Kultur durchscheinen.

Wenn wir zusammenfassend Willmanns religiöse Entwicklung, soweit sie unseren Zusammenhang betrifft, umschreiben sollen, so kann damit lediglich versucht werden, äußere Fakten in einen inneren Zusammenhang zu bringen, der in seinem Geheimnischarakter von außen uns letztlich unzugänglich scheint.

Unter diesem Vorbehalt nehmen wir bei Willmann eine religiöse Anregung allgemeiner Natur an, wie sie bei Ziller in der pädagogischen Theorie und Praxis an Willmann herantrat.

Auf Grund der im pädagogischen Zusammenhang geäußerten Meinungen über die katholische Kirche im besonderen, wie sie Ziller vertrat, läßt sich mit psychologischer Logik folgern, daß Willmann dann, zwar wohl nicht im Sinne Zillers, aber doch durch ihn ausgelöst, sich näherhin mit seinem angestammten katholischen Glauben beschäftigte. Unter dieser Annahme kann im "Pflingsterlebnis 1871" das einstweilige positive Resultat dieser Auseinandersetzung gesehen werden, zugleich auch die endgültige "Weichenstellung" im Sinne einer existentiellen Entscheidung.

Dies stellt ein weiteres Hinausschreiten über Ziller dar, nämlich auf dem religiösen Sektor.

Wenden wir uns nun noch der Beantwortung der Frage zu, welche in der Überschrift dieses Hauptabschnittes gestellt ist, und "die pädagogische Explikation des Güterbegriffes vor 1872" zum Gegenstande hat. Quantitativ ergab sich eine minimale Ausbeute. Wir meinen damit die "Niederschrift von 1871", Darin spricht Willmann erstmals, soweit wir sehen, davon, "daß die Erziehung ... Güter zu verwalten ... und für deren Überlieferung zu sorgen habe." Sie seien dem reifenden Menschen zugänglich zu machen, damit er sich an ihnen aufzubauen vermöchte.

Wir vermuteten bereits, daß diese "Niederschrift" dem noch unveröffentlichten Nachlaß Willmanns entstammt. Erstmals finden wir sie mitgeteilt in der Einführung, welche Eggersdorfer der Neuausgabe der Didaktik (1957) voranstellte. Möglicherweise hat Eggersdorfer den Nachlaß bei Prof. Wenzel Pohl (1870-1949) in Wien eingesehen, oder von diesem diesbezügliche schriftliche Informationen empfangen. Sagt Eggersdorfer doch von Pohl, daß dieser "nahezu sein ganzes Leben der Willmannforschung gewidmet hat, ohne doch seinen Nachlaß und eine größere Biographie herausbringen zu können." 119)

Aus dem Jahre 1871 stammen noch zwei weitere Anhaltspunkte, die wir Pohl verdanken und mit der Fixierung des Güterbegriffes in Zusammenhang sehen möchten: Einmal das schon besprochene "Pfungsterlebnis 1871" und ein Hinweis Pohls aus dem Jahre 1932. In einem Lexikonartikel sagt dort Pohl über Willmann: "Vergleiche Notiz: "Meine Wendung zum Positiven 8. VIII. 1871." 120)

Diese "Notiz" erscheint als Beleg in folgendem Zusammenhang: "Besonders die frühe Erkenntnis, daß die großen Gestaltungen der sittlichen Welt: Sprache, Sitte, Recht, Religion usw., die "Güter der Gesittung", organische Gebilde seien, "den schöpfe-

rischen Tiefen des Volksgeistes entsprungen" (Vgl. Notiz: "Meine Wendung zum Positiven 8. VIII. 1871") haben zur zeugenden Würdigung des sozialen, historischen und religiösen Moments geführt, welche ihm die Erziehung als "Überlieferung der Güter der Gesittung (Notiz 1871), als Einführung der Jugend in die menschliche Gemeinschaft durch Überlieferung der Güter der Gesittung (Vorlesung 1872) erscheinen lassen." 121)

Pohl nimmt hier bei der Interpretation der Willmannschen "Wendung zum Positiven" zum Teil spätere Entwicklungen Willmanns vorweg, wie besonders noch der Fortgang des Artikels zeigt.

Weil es uns aber bei unserem Thema um die genauere zeitliche und thematische Fixierung des Güterbegriffes in seiner Entwicklung geht, können wir nicht spätere Erkenntnisse Willmanns ohne weiteres als Belege für frühere Fakta nehmen, sondern sind gehalten, die jeweils vorwärtstreibenden Agentien zu suchen und herauszuschälen, wie sie der Problematik der Sache innewohnen.

Demnach läßt sich Willmanns "Wendung zum Positiven" vorläufig, vom Willmann des Jahres 1871 aus, als eine "Wende weg vom Subjektivismus Herbarts" bezeichnen; näherhin von einer Überbetonung der subjektiven Seite der Erziehung. Auf diese Spur führt Willmanns nächstältere Schrift, die Pädagogischen Vorträge von 1869, die zwar schon selbständige Interpretation und Anwendung Herbartscher Pädagogik zeigen, in ihrer Grundkonzeption aber Herbart verhaftet bleiben.

Diese Grundkonzeption Herbarts stellte sich uns als psychologisch und damit subjektivistisch dar, was sich durch seine Sicht des erziehenden Unterrichts, der Rolle der Vorstellungen und des Interesses belegen ließ.

Einen wesentlichen Grund für Herbarts Überbetonung des Subjekts (Zöglings) in der Erziehung sahen wir in dem Rückgriff

Herbarts auf den Kategorischen Imperativ Kants, der an den Willen des einzelnen, des Subjekts, appelliert.

Herbarts Pädagogik lernte Willmann in fünfjähriger Theorie und Praxis bei Ziller kennen, der in der wissenschaftlichen Begründung Herbart folgte, sie aber religiös ergänzte im Sinne Lutherischer Auffassung, welche ebenfalls zu einer einseitigen Betonung des Subjekts neigt.

Vom Jahre 1869 an läßt sich ein doppeltes "Hinausschreiten"¹²²⁾ über Ziller beobachten, in religiöser und wissenschaftlicher Beziehung:

Willmann gewinnt ein persönlich engeres Verhältnis zu seinem angestammten katholischen Glauben, eine Entwicklung, die um das Jahr 1871 zu einem gewissen Höhepunkt und Abschluß gelangt.

Auf dem wissenschaftlichen Gebiet ist der Wechsel von der Überbetonung der subjektiven Erziehungsseite weg vollzogen ebenfalls im Jahre 1871, was aus einer Niederschrift hervorgeht, in der vom Güterbegriff die Rede ist.

Demnach stellt der Güterbegriff in seinem Entstehen das Ergebnis der Reaktion Willmanns auf die Einseitigkeit der Pädagogik Herbarts und Zillers dar.

Zeitlich läßt sich über die Entstehung des Güterbegriffs sagen: Willmann konzipierte seinen Güterbegriff zwischen 1869 und 1871. Die erste bisher veröffentlichte schriftliche Fixierung stammt aus dem Jahre 1871. Dabei kommt der 8. VIII. 1871 als einer der Fixierungstage in Betracht.

§ 4

DER GÜTERBEGRIFF VOM JAHRE 1872 AN.

Während wir im ersten und zweiten Paragraphen gleichsam Willmann Gelegenheit gaben, seinen Güterbegriff vorzustellen, was er erstmals in größerem Umfange in pädagogischen Vorlesungen tat, befaßte sich der dritte Paragraph mit der thematischen Vorgeschichte dieser Vorlesungen.

Im folgenden Paragraphen soll der Versuch gemacht werden, mit der thematischen Analyse dieser Vorlesungen zu beginnen, soweit es sich um den Güterbegriff handelt. Dabei werden zeitgenössische und vorherige Anregungen sichtbar werden, die sich nicht nur auf die Pädagogik, sondern auch auf die Philosophie beziehen. Damit werden die philosophischen Grundlagen in der Pädagogik relevant. Die pädagogische Explikation des Güterbegriffs erscheint nun immer mehr als vom philosophischen Hintergrund bedingt, der deshalb soweit herangezogen wird, als es zur Begründung zweckdienlich ist. Deshalb wurde in der Überschrift auf eine Scheidung des pädagogischen und philosophischen Aspektes des Güterbegriffes verzichtet, sondern allgemein vom Güterbegriff gesprochen, um die Einheit beider Aspekte in ihrer gleichsam spiegelbildlichen Bezogenheit zu belassen.

Die Analyse wird über die Vorlesungen der siebziger Jahre zu Willmanns späteren Werken fortschreiten und dabei eine Entwicklung des Güterbegriffes feststellen, in der wir mit Willmann eine "Wende zum Positiven" sehen, eine Anreicherung, Vertiefung und Reifung.

Beginnen wir mit Willmanns pädagogischer Vorlesung von 1872.

A. Herkunft des Güterbegriffes von 1872.

Kommt man von Willmanns Pädagogischen Vorträgen von 1869 her zu den Vorlesungen von 1872, so zeigt sich als unterscheidendes Merkmal die verschiedene Zielsetzung der Erziehung.

Das Überraschende daran suchten wir im letzten Paragraphen zu erklären.

1869 geht es noch um "die Hebung der geistigen Tätigkeit", 1872 bereits um die "Einführung der Jugend in die menschliche Gemeinschaft durch Überlieferung der Güter der Gesittung." ¹⁾

Weiterhin heißt es nun: "Die Erziehung ist eine Tätigkeit der Generationen". ²⁾

Textkritisch ergibt sich dabei die Frage nach dem Woher dieses Neuen; (das Warum war Inhalt des vorausgehenden Paragraphen) von wem hat Willmann die Anregung zu den "neuen Begriffen" "Gemeinschaft, Generation"? Wem verdankt er diese Betonung der sozialen Seite? Nicht als ob die Begriffe "Gemeinschaft, Generation" nicht auch bei Herbart vorkämen, aber die Betonung liegt nicht, wie wir darzustellen versuchten, auf ihnen, der sozialen Seite, sondern auf dem Subjekt, der "Hebung seiner geistigen Tätigkeit", also der subjektiven Seite der Erziehung.

Wir halten religiöse und wissenschaftliche Einflüsse dabei für entscheidend. Im Rahmen der Vorlesungen von 1872 gilt es zunächst nach den wissenschaftlichen Einflüssen zu suchen.

Dabei stoßen wir auf Schleiermacher.

I. Hinweise auf Schleiermacher.

Fr. D. Schleiermacher wird, soweit wir sehen, in der Vorlesung von 1872 nur zweimal namentlich genannt, und zwar bei der Behandlung grundsätzlicher Vorfragen der Erziehung aus dem psychologischen und ethischen Gebiet.

Bei der Klärung der psychologischen Vorfragen erwähnt Willmann, daß Herders Betonung der Einheit der Seele auch auf Schleiermacher gewirkt habe ³⁾.

Im Hintergrund steht dabei die Polemik Herbarts gegen Kants Aufstellung der Seelenvermögen, wie aus dem weiteren Zusammenhang hervorgeht.

Der zweite Hinweis auf Schleiermacher schließt sich an folgenden Satz Willmanns an:

"Auch die Theorie der Erziehung ist erwachsen an der Theorie der menschlichen Gemeinschaften." Zum Beleg verweist Willmann auf Plato und Aristoteles, auf die Theologie des Mittelalters und auf Hegel und Schleiermacher, ohne auf Einzelheiten einzugehen ⁴⁾.

Diese beiden Stellen über Schleiermacher besagen, daß Willmann 1872 zumindest eine gewisse Vertrautheit mit Schleiermachers psychologischen, ethischen und pädagogischen Ansichten hatte.

Auch wenn in der Vorlesung Schleiermacher weiter nicht mehr genannt wird, so weist ihr Inhalt deutlich genug auf ihn hin und das letzte der beiden Zitate zeigt auch schon in die Richtung: nämlich auf die Beziehung zwischen Erziehung und Gemeinschaft, die Berücksichtigung des sozialen Momentes.

Mit der Vorlesung von 1872 beginnt ja nach Willmanns eigenen Worten "die planmäßige Ergänzung der Herbartschen Theorie durch das soziale und historische Moment" ⁵⁾.

Wie wir im vorausgehenden Paragraphen darzustellen versuchten, ist die "Herbartsche Theorie" gekennzeichnet vom subjektiven Moment. Die wissenschaftliche "planmäßige Ergänzung" geschah unserer Meinung nach zuerst durch Schleiermachers soziales Moment, in das der Güterbegriff verwoben war, was wir nun belegen wollen.

II. Gegenüberstellung Schleiermachers und Willmanns.

1. Der Begriff der Erziehung und Gemeinschaften.

a) bei Schleiermacher:

Über die Erziehung als "Tätigkeit der Generationen" sagt Schleiermacher in der pädagogischen Vorlesung von 1826:

"Ein großer Teil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere ... Es muß also eine Theorie geben, die von dem Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt." ⁶⁾

In der Abhandlung: "Über den Beruf des Staates zur Erziehung" sagte Schleiermacher schon im Jahre 1814:

"Erziehung ist ein Verhältnis der Generationen unter sich, indem die eine erzieht und die andere erzogen wird ..." ⁷⁾

Wohin die Erziehung führen soll, wird in Schleiermachers Vorlesung von 1813/14 noch im "populären Begriff" gefaßt: "Erziehung ist die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des Einzelnen durch äußere Einwirkung ... Einzelner (nicht ganzer Massen) und bis zur bürgerlichen Selbständigkeit ..." ⁸⁾

Im Erziehungsbegriff von 1826 ist schon eine Modifizierung und Ergänzung eingetreten. Es ist nicht mehr nur "bürgerliche Selbständigkeit" das Ziel der Erziehung. Schleiermacher sagt vielmehr:

"Die Erziehung ... soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen." 9)

Gemäß der transzendentalen Ethik Schleiermachers wird das "Leben" "organisiert" auf Grund der "organisierenden und symbolisierenden Vernunft" in einzelne "Gebiete" 10). Zu diesen Gebieten "stehen die Gemeinschaften in Beziehung" 11).

Bei Schleiermacher umfassen diese vier "Lebensgemeinschaften" Staat, Kirche, Geselligkeit und Wissenschaft (die Ausdrücke sind nicht einheitlich!) alle Lebensbereiche. Sagt er doch: "Alles aber, was man außer den genannten Gemeinschaften anführen könnte, wenn man anders von dem gegebenen Zustande ausgeht, würde doch in eines oder das andere dieser Gebiete hineinfallen." 12)

Das gegenseitige Verhältnis dieser "menschlichen Lebensgemeinschaften" zueinander bestimmt Schleiermacher nach "ihrer Idee":

"Die verschiedenen Gebiete menschlicher Gemeinschaft würden übereinstimmend sein, wenn sie ihrer Idee entsprächen." 13)

Diese Idee ist die Idee des Guten; denn nach Schleiermacher sind "die sittlichen Gemeinschaften zu gestalten der Idee des Guten gemäß." 14)

Es sei hier schon darauf hingewiesen, daß wir für Willmann auf Grund dieser Idee des Guten bei Schleiermacher, das Weiterstreiten zu Plato annehmen, was noch zur Sprache kommen soll.

Wenden wir uns nun näher diesen Gemeinschaften zu. Eingehend bespricht Schleiermacher in verschiedensten Zusammenhängen die Familie.

In ihr sind "ihrer Natur nach alle großen Lebensgemeinschaften repräsentiert" ¹⁵⁾. Die Familie ist "Zentrum des geselligen Lebens" ¹⁶⁾. Er betrachtet sie ferner "als organisches Element der bürgerlichen Gesellschaft und als integrierenden Bestandteil des Volkes", eignet ihr "propädeutisch" die private Erziehung zu gegenüber der öffentlichen, die "durch das Hinzutreten des Einflusses der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinschaft" entsteht ¹⁷⁾.

b) bei Willmann:

Vergleichen wir damit Willmanns Vorlesung von 1872, so finden wir hier wie bei Schleiermacher das gleiche Erziehungsziel: "Einführung in die menschliche Gemeinschaft".

Auch Willmann sieht wie Schleiermacher ferner die Gemeinschaft als eine gegliederte, wobei sich ebenfalls eine Vierteilung feststellen läßt.

Während Schleiermacher die Gesellschaft in Staat, Kirche, Geselligkeit und Wissenschaft einteilt, heißt bei Willmann die Vierteilung: Familie, Stand, Staat und Kirche ¹⁸⁾.

Hier verschränkt sich unserer Meinung nach in Willmann der Einfluß der Herbartschen Schule mit demjenigen Schleiermachers.

Den Beleg dafür finden wir in Zillers "Grundlegung des erziehenden Unterrichts".

Daß Willmann dieses grundlegende Werk seines Lehrers genau kannte, beweisen die Verweisungen und Zitate daraus in Willmanns "Pädagogischen Vorträgen" von 1869, die schon oben Gegenstand unserer Betrachtung waren. In Zillers Grundlegung findet sich denn auch eine starke Betonung der Familie und der Berufsstände neben Staat und Kirche. Er sagt dort z. B.:

"Nur in der Familie kann sich die Erziehung in ihrer reinen,

unvermischten Gestalt zeigen, weil der Geist der Familie einzig und allein abhängt von dem Geiste derer, welche sie gegründet haben ..."

Der Familienerziehung stellt Ziller die Schulerziehung gegenüber, in der sich die "Ansprüche der Gesellschaft" geltend machen:

"Dagegen in der Gesellschaft, welche die Schulen einrichtet und erhält, erlangen teils die Naturmächte, wie die Rücksichten auf Unterhalt und Fortkommen, immer eine viel stärkere Gewalt, ... teils machen sich auch die sittlich gesellschaftlichen Ansprüche an das Individuum notwendigerweise geltend, welche von den idealen Gesellschaftskreisen, wie dem Verwaltungssysteme, der Kulturgesellschaft, der Kirche, der Rechtsgesellschaft ausgehen. Sobald daher die Erziehung aus der Familie heraustritt, dringen die speziellen, weltlichen und sittlich-gesellschaftlichen Zwecke unvermittelt auf sie ein ..." 19)

Die Gliederung der "idealen Gesellschaftskreise" hat Ziller von Herbart, der in seinem "Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie" (1813) im Zusammenhang der allgemeinen Ästhetik davon spricht. Wir folgen hierbei der Darstellung Willmanns im Vorwort zur Ausgabe der Schriften Herbarts aus dem Jahre 1873, das möglicherweise gleichzeitig wie die Vorlesung von 1872 von Willmann konzipiert wurde, jedenfalls die geistige Präsenz der Aufstellungen Herbarts zu jener Zeit erweist. Willmann sagt dort:

Es "stützt sich die Tugendlehre auf die Bestimmungen des Löblichen und Schändlichen oder auf die praktischen Ideen. Diese sind theils ursprüngliche, theils abgeleitete; erstere sind Musterbegriffe, welche aus einer Reihe von einfachen gefallenden oder mißfallenden Willensverhältnissen erwachsen. Es sind dies die Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts, der Billigkeit; die abgeleiteten praktischen

Ideen ergeben sich aus den ursprünglichen, durch deren Anwendung auf eine Mehrheit von Vernunftwesen; sie sind: beseelte Gesellschaft, Cultursystem, Verwaltungssystem, Rechtsgesellschaft, Lohnsystem ²⁰⁾ . "

Wohl im Anschluß daran erscheint bei Ziller die Kirche als "die religiöse Form der beseelten Gesellschaft" ²¹⁾ und bei Willmann der Staat als "Rechtsgesellschaft", wobei das Staatsbewußtsein auf dem gemeinsamen Recht basiert ²²⁾ . Die Kirche faßt Willmann ebendort (1872) als "Glaubens- und Kultusgesellschaft" ²³⁾ .

Die Betonung des Kultus geht dabei möglicherweise schon auf Willmanns katholische Sichtweise, weil dem Kultus in der katholischen Kirche eine hervorragende Stelle zukommt.

Die Betonung der Berufsstände findet sich bei Ziller in seinem Paragraphen über die "weltlichen und kirchlichen Gesellschaftskreise in ihrem Verhältnisse zum Unterrichte" ²⁴⁾ .

Ziller bespricht dort die Berufsstände in ihrer engen Beziehung zu den "verschiedenen Arten der Erziehungsschulen" ²⁵⁾ . Danach bereitet die Volksschule für die ungelehrten Berufsstände vor, während die weiterführenden Schulen die leitenden und gelehrten Stände im Auge haben.

Bei Willmann bildet 1872 die Gesamtheit der Stände die bürgerliche Gesellschaft. Ein Charakteristikum des Standes ist ihm "die Gemeinschaft des Wissens und Könnens" ²⁶⁾ , wobei man geneigt ist an Schleiermachers Gesellschaftskreis des "Wissens oder Erkennens" mitzudenken, während der Ausdruck "Können" mehr an die ungelehrten, praktischen Berufsstände Zillers anklingt, so daß Willmanns Aufstellung der Gesellschaftsgruppen eine Kombination aus Ziller-Herbartschen und Schleiermacherschen Gedankengängen sein könnte.

Möglicherweise hat auch schon Ziller zu seiner eigenen Aufstellung Schleiermachersche Gesichtspunkte verwandt, weil er Schleiermachers philosophische und pädagogische Gedanken wenigstens

zum Teil kannte, wie aus seiner Grundlegung hervorgeht ²⁷⁾.

Der Umstand der relativ häufigen Erwähnung Schleiermachers in Zillers "Grundlegung des erziehenden Unterrichts" läßt uns an Hartongs Feststellung zweifeln: "Auf die Schleiermachersche Erziehungslehre wird Willmann durch das Studium von Waitz aufmerksam." ²⁸⁾

Willmann erwähnt Waitz 1872 als der Herbartschen Schule zugehörig im Zusammenhang jener, welche "die philosophische Erziehungslehre" gelehrt haben ²⁹⁾. Im kommenden Jahre, 1873, erwähnt Willmann Waitz schon im Zusammenhang mit Schleiermacher ³⁰⁾.

1875 schließlich gibt Willmann die Werke von Waitz heraus und hält am 23. Januar 1875 einen Vortrag "über Schleiermachers Erziehungslehre" ³¹⁾.

Daneben behauptet Fretlöh in seiner Dissertation über Schleiermacher und Willmann:

"So sind schon Beziehungen zur Antike vorhanden, bevor Willmann mit Schleiermachers Erziehungslehre bekannt wird. . . . In die erste Hälfte der 70er Jahre fällt . . . ein gründliches Studium der Erziehungslehre der Alten, besonders Platons." ³²⁾

Den Beleg für die "Beziehung zur Antike" sieht Fretlöh in Willmanns autobiographischen Andeutungen, nach denen Willmann um die Mitte der 60er Jahre über Leibniz zur Antike fand.

Das Studium Platons in der "ersten Hälfte der 70er Jahre" belegt Fretlöh mit Mitteilungen Pohls, die sich auf Nachlaß und Korrespondenz Willmanns gründen ³³⁾.

Da wir bei Willmanns Vorlesungen von 1872 stehen, werden die späteren Jahre an ihrem Ort behandelt. Einstweilen stellten wir Schleiermachers Einfluß fest auf Willmanns Definition der Erziehung von 1872. Die dabei erfolgende Betonung der sozialen

Seite des Erziehungsvorgangs stellt schon eine wesentliche Kritik Willmanns und ein Hinausschreiten über Ziller dar. Wir sind der Meinung, daß Willmann in den 60er Jahren Herbart noch sehr durch die Zillersche Brille sieht und daß erst die Vorarbeiten zur Herausgabe der Herbartschen Schriften, deren Drucklegung 1873 begann, eine eingehende Messung Zillers an Herbart selbst durch Willmann brachte, was gegen Ende der 60er Jahre anheben dürfte.

Für die fünf Jahre bei Ziller verneinen wir für Willmann eine eingehende Beschäftigung mit der Theorie und Praxis seines Lehrers feststellen zu müssen. Von hier aus ist der Schluß naheliegend, daß Willmann zunächst die Anregungen aufgriff, die er von Ziller empfing. Unter den Herbartschülern kommt Ziller demnach ein Primäreinfluß auf Willmann zu.

Deshalb halten wir dafür, daß die Anregung, sich mit Schleiermacher zu beschäftigen, von Ziller auf Willmann ging, und sehen in Zillers "Grundlegung" für diese Annahme einen Beleg.

Desungeachtet kann die faktische Auseinandersetzung Willmanns mit Schleiermacher Ende der 60er und anfangs der 70er Jahre über Waitz oder parallel mit ihm gegangen sein, wofür indes bis 1872 einstweilen noch die Belege fehlen.

Die Beschäftigung Willmanns mit der Antike halten wir in den 60er Jahren noch nicht für tiefgehend genug, als daß sie entscheidend sofort hätte virulent werden können.

Vielmehr sind wir der Meinung, auf Grund der sich häufenden Belege, daß ein kontinuierliches Eindringen in die Antike in den 70er Jahren erfolgte, bis 1875 aber rezessiv blieb infolge der Verarbeitung Herbartscher, Schleiermacherscher und zeitgenössischer Anregungen.

Zu diesem Schluß führt auch die Entwicklung des Güterbegriffes, der überhaupt Willmanns Entwicklung widerzuspiegeln scheint.

Fassen wir zusammen, was wir bisher aus den Vorlesungen von 1872 eruiert haben:

Willmann hat die Sicht der Erziehung als "Tätigkeit der Generationen", sowie das Erziehungsziel: "Einführung in die Gemeinschaft" von Schleiermacher. Willmanns Einteilung der Gemeinschaft in vier Hauptgruppen (Familie, Stand, Staat und Kirche) weist auf eine ähnliche Vierteilung bei Schleiermacher hin (Staat, Kirche, Geselligkeit, Wissenschaft). In der Herausstellung von Familie und Stand bei Willmann zeigen sich indes Zillersche Einflüsse.

Demnach erscheint Willmanns Aufstellung der Gesellschaftsgruppen als eine Kombination Ziller-Herbartscher und Schleiermacherscher Gedankengänge.

2. Der Güterbegriff.

a) bei Willmann:

Suchen wir nun nach der Herkunft der "Güter der Gesittung" in der Vorlesung von 1872.

Oben nannten wir den Güterbegriff von 1872 einstweilen ein "soziologisches Derivat" ³⁴⁾.

Dies geschah in Anlehnung an einen heutigen Sprachgebrauch, der von Gemeinschaften als von soziologischen Gebilden oder Gruppen spricht.

Die "Güter der Gesittung" kommen bei Willmann 1872 noch nicht ohne Bezug zu den Gemeinschaften vor; diese sind vielmehr "Träger der Güter der Gesittung" ³⁵⁾. Die Güter kommen also im Zusammenhang mit den Gemeinschaften vor, weshalb auf die Gemeinschaften und ihre Einteilung eingegangen werden mußte.

Wegen dieses engen Zusammenhangs der Güter mit den Gemeinschaften erscheinen die Güter in Abhängigkeit von den Gemein-

schaften, von ihnen abgeleitet, deriviert. In diesem Sinne ist der Ausdruck "soziologisches Derivat" zu verstehen.

Wie kommt Willmann von den Gemeinschaften zu den Gütern?

Er sagt: "Wie das Ziehen ein Verhalten und Tun überliefert, das der Gattung charakteristisch ist, so das Erziehen ein Verhalten und Tun, das der Gemeinschaft charakteristisch ist." ³⁶⁾

Für dieses "Verhalten und Tun" wählt Willmann den Ausdruck "Gesittung", weil er mit dem Worte "Sitte" zusammenhängt, in dem er an anderer Stelle ein "Gebahren" meint, das schon eine gewisse Summe von Fertigkeiten, Kenntnis, Kunde und Zucht in sich vereinigt ³⁷⁾.

Dazu kommen jetzt noch die Momente des Haftenden, Überlieferten und Gemeinsamen, so daß der zusammenfassende Ausdruck "Gesittung" den "Zustand, den eine Generation erreicht hat", meint ³⁸⁾.

Dieser "Zustand" wird überliefert an die folgende Generation. Damit taucht im sozialen Moment das historische auf, ohne welches der Güterbegriff Willmanns schlechterdings nicht denkbar ist.

Diese "Überlieferung" ist in "die Abfolge der Geschlechter" gespannt: Die reife Generation überliefert, die nachwachsende nimmt auf, und zwar nicht "ein ruhendes Gut", sondern ein lebendiges, nämlich die Gesittung, die ja ein "Verhalten und Tun" ist, also einer inneren geistigen Aktivität entspringt und deshalb auch wieder "tätig reproduziert" werden muß.

Weil die Überlieferung in der Abfolge der Geschlechter geschieht, führt die Erziehung nicht nur in die erwachsene Generation ein, sondern darüber hinaus in die Generationen vorher, und damit in die Geschichte ³⁹⁾.

Die dem Generationsbegriff immanente soziale und zugleich historische Problematik dürfte ein Grund mit gewesen sein, der Willmann über Schleiermacher weiter zurück in die Geschichte führte.

Somit führt die Erziehung "in die räumliche und zeitliche Gemeinschaft" ein, "welche auf dem Bewußtsein beruht" ⁴⁰⁾.

Willmanns Gemeinschaftsbegriff von 1872 zeigt einen doppelten Aspekt:

Die Gemeinschaften sind einerseits durch die Natur bedingt, andererseits durch das Bewußtsein.

So sind Familie und Volk durch die gleiche natürliche Abstammung bedingt, zum Stand schließt gleiche Bearbeitung von Naturprodukten zusammen.

Andererseits aber schafft erst "das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit" Gemeinschaft ⁴¹⁾.

Von diesem "Bewußtsein" ist schon in Zillers Grundlegung die Rede. Dort heißt es:

"Soll eine wirkliche Gesellschaft vorhanden sein, so müssen die einzelnen zugleich das Bewußtsein haben, daß sie dem selben Ganzen angehören, sie müssen sich als Glieder des Ganzen fühlen, und von allem berührt werden, was das Ganze betrifft, sie müssen gegenseitig voneinander wissen, daß sie in dem gemeinsamen Streben für das gleiche Ziel verbunden sind." ⁴²⁾

Das "gemeinsame Streben" ist innere Selbsttätigkeit im Herbart-schen Sinne und steht mit dem "Interesse" in enger Verbindung. Das "Bewußtsein" ist also Ergebnis innerer, geistiger Selbsttätigkeit eines jeden einzelnen ⁴³⁾.

Am Beispiel der Gemeinschaft des Volkes, das Willmann 1872 anführt, zeigt er, daß erst das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit das Volk macht. "Dieses Bewußtsein wurzelt in Sprache, Tradition, Sitte." ⁴⁴⁾

Damit haben wir die Güter der Gesittung, die als spezifische den einzelnen Gemeinschaften zukommen.

Die einzelnen Güter umschreibt Willmann folgendermaßen: Sprache ist eine "Schöpfung des Volksgeistes" ⁴⁵⁾

Tradition ist, nach bewußter Ausscheidung anderer möglicher Bedeutungen, "die in Worten niedergelegte Überlieferung, ... ein überliefertes Sprechen, Empfinden, Wissen".

In der Sitte liegt ein "auf Überlieferung gestütztes Tun" vor. Sprache, Tradition, Sitte sind "die konstitutiven Elemente des Volksgeistes" 46).

Fassen wir das bisher über die Güter gesagte zusammen:

Als Güter der Gesittung haben sie Verbindung zu den Generationen und Gemeinschaften, weil die Gesittung der jeweilige geistige Zustand der Generation ist, ihr Verhalten, Tun, Gebahren. Dieses ist Ergebnis innerer, geistiger Tätigkeit des einzelnen.

Gleiche geistige Tätigkeit einzelner schafft ein Bewußtsein von Gemeinschaft.

Je nach ihren Tätigkeiten differenzieren sich die Gemeinschaften und überliefern das Ergebnis dieser Tätigkeiten an die nachfolgende Generation durch Erziehung.

Überliefern und Aufnehmen geschieht durch geistige Akte, das Ergebnis der geistigen Tätigkeit muß also wieder in eine aktuelle geistige Tätigkeit zurückverwandelt werden.

Die Hebung der aktuellen geistigen Tätigkeit im Zögling war das Anliegen Willmanns, als er noch bei Ziller war.

Jetzt ist er bereits von der Betrachtung der Tätigkeit zu ihrem Ergebnis fortgeschritten; nicht mehr die Tätigkeit als solche, sondern was sie bewirkt hat und bewirken soll, das Resultat faßt er nun ins Auge. Dieses Resultat kann überliefert werden von einer Generation auf die andere als ein Objektives und kann von den Gemeinschaften dargeboten werden.

Sprache, Tradition, Sitte sind demnach Ergebnis, Resultat, Produkt geistiger Tätigkeit.

Allgemeiner ausgedrückt:

Die "Güter der Gesittung" in Willmanns Vorlesung von 1872 sind

das Ergebnis geistiger Tätigkeit, welches in den Gemeinschaften von einer Generation auf die andere überliefert wird. Daß dieses "Ergebnis" nicht etwa "Schatz der Generationen" ⁴⁷⁾ wie bei Herbart genannt wird, sondern daß dieser Schatz und "Gesamtbesitz der Generationen" ⁴⁸⁾ als ein "Gut" bezeichnet wird, verweist wiederum auf Schleiermacher.

b) bei Schleiermacher:

In den "Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre" (1803) sagt Schleiermacher:

"Sehen wir ... auf die praktische Ethik, so entspricht hier ... jedem Handeln, als seine eigentliche Vollendung, ein Werk. Denn jedes sittliche Handeln ist das Hervorbringen, oder welches gleichviel gilt, das Erhalten eines Verhältnisses, entweder der Teile des Menschen untereinander, oder des einen zu den anderen, welches Verhältnis dann für sich betrachtet, das Werk ist, welches ein Gut müßte genannt werden. Und zwar ist es seiner Natur nach alle Zeit ein solches, welches nur im Handeln und aus Handlungen besteht, indem ja von dem Standpunkt dieser Ethik nichts anderes gesehen wird als Handeln. Sonach erscheint das Handeln nicht als Mittel zum Werk als Zweck; sondern es ist ein Teil desselben." ⁴⁹⁾

Weil die geistige Tätigkeit im erziehenden Unterricht Herbarts sittlich ausgerichtet ist (nach dem Ziel der "Vollkommenheit"), fällt sie unter das sittliche Handeln, von dem hier Schleiermacher spricht. Das sittliche Handeln entsteht ja erst im Innern des Menschen, bevor es nach außen in Erscheinung treten kann; es ist ein "Hervorbringen" einer "Vollendung", eines "Werkes", "das dann für sich betrachtet ... ein Gut" ist.

An anderer Stelle nennt Schleiermacher ein Gut "ein sittlich Hervorgebrachtes und Darstellung eines Sittlichen" ⁵⁰⁾.

In diesem Sinne ist ihm der Staat ein gemeinschaftliches Gut "für

alle, durch deren Handeln es hervorgebracht worden" ⁵¹⁾.

Das sittliche Hervorbringen kann einzeln und mit anderen zusammen geschehen und schafft dabei "Verbindungen" und "Verhältnisse", die eng sein können wie die Freundschaft, oder loser Art sind.

Auch "losere und weniger umfassende Verbindungen" nennt Schleiermacher Güter ⁵²⁾.

Dann wendet er sich von der Betrachtung des Menschen in seiner "Einzelheit" weg und sieht die einzelnen als "Teile eines gemeinschaftlichen Ganzen". Dabei findet er:

"So wurden die bürgerliche sowohl als die häusliche Gesellschaft von allen, welche die tätige Sittenlehre bearbeiteten, unter die Güter gestellt." ⁵³⁾

Somit erscheinen die Gemeinschaften selbst als Güter und werden an anderer Stelle der Ethik Schleiermachers in der schon genannten Vierzahl vom "höchsten Gut" abgeleitet ⁵⁴⁾.

Das "höchste Gut" oder auch "Idee des Guten" ist bei Schleiermacher der Inbegriff dessen, was bei ihm Güter sind, nämlich Inbegriff aller sittlichen, gemeinsamen Tätigkeiten, "die sie erzeugen und erhalten." ⁵⁵⁾

Bei einer sittlichen Tätigkeit kennt Schleiermacher drei formale Komponenten: Pflichten, Tugenden, Güter ⁵⁶⁾. Die Pflicht bezieht sich auf das Sittliche in der Handlung ⁵⁷⁾, die Tugend bezeichnet die "Kraft und Gesinnung", mit der die Tätigkeit vollzogen wird ⁵⁸⁾, das Gut ist die Handlung als ganze betrachtet, als hervorgebrachte, als Werk.

Fassen wir zusammen, was wir von Schleiermachers Güterbegriff für unseren Zusammenhang brauchen:

Bei Schleiermacher ist das "Gut" ein durch Tätigkeit hervorgebrachtes Werk.

Die Tätigkeit, das Handeln, bringt den einzelnen mit anderen in Verbindung, schafft mitmenschliche Verhältnisse und Gemeinschaften, die als Endprodukt der Tätigkeit Güter darstellen. Je nach der Tätigkeit bilden sich verschiedene Gemeinschaften und erhalten dadurch ihre typische Prägung, die sie gegeneinander abgrenzt.

Die menschliche Tätigkeit als Ganzes und in ihrem Ergebnis als Werk wird von Schleiermacher als Gut bezeichnet.

Diesen Güterbegriff vermissen wir in Willmanns Vorlesung von 1872 wiederzufinden.

Weiter sei auf die Vorlesung von 1872 nicht eingegangen, weil wir das für unseren Zusammenhang Wesentliche berührt haben dürften.

III. Ergebnis.

Über den Güterbegriff darin läßt sich demnach also sagen:

Der Güterbegriff in Willmanns Vorlesung von 1872 kann in dem Sinne als soziologisches Derivat bezeichnet werden, als er das Ergebnis der Tätigkeit ist, welche in der Gesellschaft von den verschiedenen Gemeinschaften ausgeht.

Dieser Güterbegriff ist der Ethik Schleiermachers entnommen und stellt die Objektivierung des subjektiven Moments im sozialen Moment dar.

Die ontologische Verankerung des Güterbegriffes ist noch nicht vollzogen.

B. Der Güterbegriff der Vorlesung von 1873.

I. Einflüsse auf den Güterbegriff

1. aus der Antike:

Nun wenden wir uns dem Güterbegriff Willmanns zu, wie er aus den einstweiligen Belegen des folgenden Jahres, den pädagogischen Vorlesungen von 1873, hervorgeht.

Die ausführliche Darstellung erfolgte oben in § 2 dieser Arbeit ⁵⁹⁾.

Willmann legt in der Vorlesung von 1873 bis in das Feld der Unterrichtspraxis hinein dar, daß der Güterbegriff die objektive Seite des Erziehungsvorgangs darstellt gegenüber der subjektiven und sozialen. Erschien der Güterbegriff von 1872 mehr in seiner sozialen Verflochtenheit, so geht es 1873 schon um seine pädagogische Anwendung.

Wenn auch die "Güter der Gesittung" noch die gleichen sind wie 1872 (Sprache, Sitte, Tradition, Wissen und Können), so erscheint als thematisches Weiterschreiten Willmanns darin der Umstand, daß ihr objektiver Inhalt schon stärker herausgestellt wird als 1872. Das ist einmal bedingt von der Anwendung des Güterbegriffes auf die Pädagogik, wo das Gut als Inhalt, als Stoff in Erziehung und Unterricht vorkommt. Zum andern scheint uns der antike Einfluß schuld zu sein, der sich schon an einigen Stellen deutlich meldet, was hier kurz belegt sei:

Willmann stellt es als das Anliegen der "Alten" heraus, "das Ethos der Erziehung, die Güter sicherzustellen ... Damit sind doch die anderen Seiten der Erziehungstätigkeit nicht ausgeschlossen. Der Besitz der Güter führt zugleich in die menschlichen Gemeinschaften ein ... Allein die Vorstellung der Gemeinschaft ist nicht das Treibende." ⁶⁰⁾

Ebenso sind nach der Vorstellung der Alten die Güter nicht nur "geistige Nahrungsmittel" der Jugend, sondern die Jugend ist "für sie da".

Diese "konservative" ⁶¹⁾ Ansicht der Erziehung ist gegenüber der "sozialen" von 1872 und der "subjektiven" Herbartscher Provenienz ein Novum, worin sich bereits die Distanzierung von Schleiermachers sozialem Ethos der Erziehung zugunsten einer übergreifenderen "konservativen" Sicht sich andeutet. Bei dieser ist nicht "die Vorstellung der Gemeinschaft das Treibende", sondern eine andere, nämlich "die Güter sicherzustellen". Ist erst der Besitz der Güter gesichert, so geschieht dabei zugleich die Einführung in die Gemeinschaft. Die Einführung in die Gemeinschaft ist dann also eine "automatische" Folge der Überlieferung der Güter, die als Erstes sicherzustellen ist und zu erfolgen hat.

Der "konservative" Standpunkt übergreift neben dem sozialen auch den subjektiven; denn nach dem konservativen Standpunkt soll "der Zögling emporgehoben werden ... zum geistigen Inhalt" ⁶²⁾, womit inklusive das Anliegen des subjektiven Standpunktes erfüllt wird, "die geistige Tätigkeit des Zöglings zu heben."

2. Schleiermachers:

Abgesehen von diesem "Wetterleuchten" an einigen Stellen bleibt einstweilen Schleiermachers Sichtweise in der Vorlesung von 1873 noch dominant, verstärkt sich sogar und wird ausgebaut, was kurz illustriert werden soll, soweit es im Zusammenhang mit dem Güterbegriff steht.

Die Frage Willmanns in der Vorlesung von 1873:

"Was will und tut überhaupt die erwachsene Generation mit der nachwachsenden?" ⁶³⁾ ist inhaltlich identisch und fast auch dem Wortlaut nach mit Schleiermachers Frage aus der Vorlesung von 1826: "Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?" ⁶⁴⁾

An anderer Stelle wird Schleiermachers Sicht der Erziehung

zusammengefaßt als "Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des einzelnen durch absichtliche äußere Einwirkung, die im Namen der Gemeinschaft und ihrer Kreise: Familie, Kirche, Staat vermittelt einzelner geübt wird." Dabei ist neben diesem sozialen Gesichtspunkt der subjektive zu berücksichtigen; nach ihm ist "die Kraft und die Freiheit im Zögling zu entwickeln, um dem unvollkommenen Charakter entgegenzuarbeiten." ⁶⁵⁾

Dieser Aussage Willmanns aus dem Jahre 1873 stehen Schleiermachers Auffassungen über die Gemeinschaften als Entsprechungen gegenüber, wie wir sie schon für 1872 aus Schleiermachers pädagogischen Vorlesungen anzogen, und auf die hier verwiesen sei, um Wiederholungen zu vermeiden.

Auch der hier neue Terminus Willmanns über die "absichtliche äußere Einwirkung" ist bei Schleiermacher 1826 besprochen. Dort steht der absichtlichen Einwirkung die unabsichtliche gegenüber, wie sie von der "Volkstümlichkeit" ⁶⁶⁾ ausgeht, d. h. von der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Volke auf Grund natürlicher Abstammung (was Willmann im 1. Kapitel der Vorlesung von 1873 denn auch behandelt).

Schleiermacher sieht in der "Volkstümlichkeit", in der "Umgebung" ⁶⁷⁾ nicht nur gute, sondern auch "nachteilige Einwirkungen", denen die Erziehung als absichtliche, äußere Einwirkung und Gegenwirkung entgegenzustellen ist. Dabei knüpft die Erziehung als äußere Einwirkung an die "innere Tätigkeit des Zöglings" als unterstützende und hemmende an ⁶⁸⁾.

Einen Beweis von größter Wahrscheinlichkeit dafür, daß Willmann 1873 Schleiermachers pädagogische Vorlesungen von 1826 kannte und benutzte, sehen wir in folgender Stelle von 1873:

"Schleiermacher unterscheidet zwischen einem universellen und individuellen Zweck der Erziehung. Der universelle Zweck hat die Erziehung zur Gemeinschaft im Auge, der individuelle Zweck beabsichtigt die Veredlung des Individuums. Diese Veredlung hat einen doppelten Aspekt: einen positiven und negativen. Sie soll das

Gute im Zögling unterstützen und zur Entfaltung bringen, dem Bösen aber entgegenwirken, was Aufgabe der Disziplinierung ist."

Dabei führt Willmann Schleiermachers "unterstützende Einwirkung" aus ihrer formal-psychologischen Unbestimmtheit weiter zu materialer Bestimmung als "Hineinlegen des geistigen Inhalts" 69).

Schleiermacher unterschied schon 1826:

"So teilt sich das Geschäft der Erziehung in die mehr universelle und die mehr individuelle Seite." 70)

Der universellen Seite, welche das "größere moralische Ganze" darstellt, solle sich der einzelne "verähnlichen" 71), "assimilieren" 72).

Da der Ausdruck "Assimilieren", der schon in der Überschrift der Vorlesung von 1873 steht, nun aber nicht nur bei Schleiermacher vorkommt, sondern auch schon in Zillers "Grundlegung", läßt sich dieser Terminus nicht als schlechthin von Schleiermacher bedingt bezeichnen.

Spricht doch Ziller vom "Assimilieren des Stoffes" und von seiner "Überlieferung" 73) und an anderer Stelle sagt er: "Der griechische Geist wurde durch Schiller und Goethe dem deutschen assimiliert" 74).

Wie Schleiermachers Ethik unausgesprochen schon 1872, besonders in der Fassung des Güterbegriffes selbst, wirksam war, so auch 1873.

Willmann weist hier z. B. auf Bestrebungen hin, an die Stelle der Personalethik ... eine Sozialethik ... zu setzen, und zu Trägern der sittlichen Güter, Pflichten und Tugenden statt des einzelnen die Gesamtheit zu machen" 75).

Daß "Güter, Pflichten, Tugenden" Formalbegriffe in der Ethik Schleiermachers sind, haben wir mit Belegen aus dem Jahre 1803 für 1872 schon angemerkt.

Weitere Einflüsse Schleiermachers auf die Vorlesung von 1873 seien hier nicht besprochen. Es handelt sich dabei namentlich um die Darlegung der sozialen Komponente der Pädagogik, wie sie Schleiermacher

besonders in seiner Vorlesung von 1826 ausbreitet.

II. Ergebnis.

Zusammenfassend sei für den Güterbegriff von 1873 festgestellt: Gegenüber der Vorlesung von 1872 ist der Güterbegriff der Vorlesung von 1873 inhaltlich nicht weiter entwickelt, sondern identisch geblieben.

Willmann arbeitet vielmehr den pädagogischen Ort des Güterbegriffes heraus und stellt ihn als geistigen Inhalt und Stoff für Erziehung und Unterricht dar. Dabei ist der Güterbegriff das objektive Moment der Erziehung (neben dem subjektiven und sozialen). Seine Betonung erscheint als das Charakteristikum einer "konservativen" Erziehung, welche die "subjektive" und "soziale" in sich begreift. Dadurch wird das objektive Moment des Güterbegriffes, das 1872 dem sozialen Moment gleichsam noch inkorporiert war, als konservatives dem sozialen gegenübergestellt, was auch auf ein Erstarken der historischen Betrachtungsweise Willmanns hinweist. Der Güterbegriff bleibt noch der Ethik Schleiermachers verhaftet, wenngleich sich durch die Betonung der objektiven Seite schon ein Hinausschreiten über Schleiermachers soziale Konzeption in Richtung auf die Antike andeutet.

III. Rückblick auf die bisherige Entwicklung des Güterbegriffes bei Willmann.

Blicken wir auf die Entwicklung der Erziehungstheorie Willmanns zurück, innerhalb welcher der Güterbegriff seinen Platz hat, so sehen wir die Entwicklung folgendermaßen verlaufen: Gegen Ende der sechziger Jahre löste sich Willmann von der Erziehungstheorie Herbarts, soweit es ihre Einseitigkeit, "den Kult des Subjekts", betraf.

Die soziale und objektive Seite kamen nun mehr in den Blick.

Willmann öffnete sich diesen Einflüssen sowohl auf dem religiösen wie wissenschaftlichen Sektor, so daß eine wechselseitige, sich befruchtende Integration beobachtet werden kann.

Von der wissenschaftlichen Erziehungstheorie her gesehen wendet sich Willmann von Herbart zu Schleiermacher.

Was Schleiermacher die "individuelle Seite" der Erziehung nennt, deckt sich de facto mit Herbarts Grundansatz, war also Willmann bekannt.

Indes blieb Schleiermacher auf Grund seiner dialektischen Denkmethode nicht bei der Behandlung der "individuellen Seite" stehen wie Herbart, sondern berücksichtigte darüber hinaus auch die "universelle", die soziale Seite, die das "größere moralische Ganze" im Auge hat, dem der einzelne sich "verähnlichen" soll ⁷⁶⁾. Diese Behandlung der sozialen Seite in der pädagogischen Theorie mußte Willmann willkommen sein, als er sich um sah nach einer Ergänzung der Theorie Herbarts. Die erste Ergänzung der einseitigen Position Herbarts vollzog Willmann durch die Hereinnahme der Pädagogik Schleiermachers, der eine Theorie bot, die es Willmann gestattete, eine organische Ergänzung des subjektiven Momentes der Erziehung durch das soziale zu versuchen. Da es sowohl Herbart wie Schleiermacher um Tätigkeit ging, die durch Erziehung angeregt werden sollte, und zwar um sittlich relevante, also um ethisches Tun, war die Gemeinsamkeit der ethischen Zielsetzung zwischen beiden Pädagogen gegeben. Das Ziel dieser ethischen Tätigkeit war bei Herbart ein individuelles: Vollkommenheit, bei Schleiermacher zugleich ein soziales: "Fortschritt des Ganzen" ⁷⁷⁾. Während das Ziel der Vollkommenheit die Tätigkeit gleichsam bis ins Endlose fortlaufen heißt, ist mit dem Ziel der "Einführung in den "Zustand" des Ganzen, der Gemeinschaften, der Generation ein Endpunkt der Tätigkeit gesetzt, der die Überschau der Tätigkeit als ganze gestattet, sie als Werk betrachten läßt, in ihrer Leistung als ein Gut erscheinen läßt.

Der augenblickliche Stand dieser Tätigkeit kann als Zustand der reifen Generation, der einzelnen Gemeinschaft in ihr, abgelesen, registriert, festgestellt werden. Als Befund ist er der objektive, zur Ruhe gekommene Punkt der fortlaufenden Tätigkeit und kann als Gut überliefert und tätig wieder zu neuem Besitz assimiliert werden.

Problematisch bleibt indes: Ist jede Befundprobe gleichwertig der anderen? Ist jeder angehaltene Punkt der Tätigkeit überlieferungswürdiges Gut? Was macht die Tätigkeit des einen und der vielen zum Gut? Die Tätigkeit als solche ist blind, formal, trägt keinen Maßstab in sich als den des Vorwärts. Das Wohin bleibt ungewiß.

Worin besteht das Objektive des Gutes? In der Tätigkeit also offenbar nicht, mag sie als einzelne gesehen werden, oder als "lebendige Teilnahme an der Tätigkeit aller" 78).

Der soziale Gesichtspunkt bringt nicht die Lösung, er weist über sich hinaus, so wie der individuelle Ansatz nach Ergänzung gerufen hatte.

Einstweilen aber sichtet Willmann den ganzen sozialen Sektor nach wissenschaftlichen Ergebnissen, so wie er unter Ziller den subjektiven Sektor intensiv bearbeitet hat.

Herbarts Ansatz war offen für eine Ausweitung in das Soziale; denn in seiner Tugendlehre erscheinen als "ein Paar Hauptzweige" Politik und Pädagogik, wozu Willmann im Vorwort zur Neuausgabe der Herbartschen Schriften 1873 sagt:

"Die unbestimmte Angabe, daß Politik und Pädagogik als 'ein Paar Hauptzweige' der Tugendlehre auftreten, rührt daher, daß diese letztere neben den Aufgaben des gesellschaftlichen Lebens, als Gegenstand der Politik, die Bildung des Einzelnen zur Sittlichkeit überhaupt befasst, von welcher die sittliche Bildung der Jugend, als Gegenstand der Pädagogik, nur ein Theil ist; mithin müsste, um die Tugendlehre zu erschöpfen, auch die sittliche Bildung der

Erwachsenen und die Selbstbildung in Betracht gezogen werden. Begreift man diese in die Pädagogik im weitern Sinne ein, so würde dieselbe mit der Politik zusammen den Umfang des Begriffes der Tugendlehre ausfüllen, und wären dann Politik und Pädagogik als die beiden Zweige der Tugendlehre zu bezeichnen." 79)

Schleiermachers Standpunkt ist ähnlich.

In der Vorlesung von 1826 sagt er: "Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert." 80)

So ergibt sich für Schleiermacher z. B. die Dialektik zwischen häuslicher und öffentlicher Erziehung und in der öffentlichen Erziehung wieder der Anteil der einzelnen Gemeinschaftsgruppen. Wo liegen jeweils die Grenzen ihrer Kompetenz? Was ist spezifische Aufgabe des Staates, der Kirche, der freien Gesellung, der Wissenschaft für die Erziehung?

Diese Gedankengänge setzten für Willmann nur die Problematik fort, die Ziller in seinem erziehenden Unterricht aufgenommen hatte:

Was ist das Ziel des erziehenden Unterrichtes? Ist es Tüchtigmachen für die Gesellschaft, für Zwecke des Staates, des Berufes? Nein, subjektive Kraftbildung ist das Ziel; damit wird zugleich die nötige Vorbereitung auf Beruf und öffentliches Leben geleistet. Abzweckung auf lebenspraktische Bedürfnisse verfälscht den erziehenden Unterricht.

Die soziale Problematik ist in Willmann seit langem vorbereitet durch Ziller.

Zillers Sicht der Sozialverbände läßt sich unschwer in seiner "Grundlegung" verfolgen.

Er weist schon auf Probleme und deren Bearbeiter hin, die Willmann in den siebziger Jahren erstmals zitiert. So spricht Ziller beispielsweise vom Staatsrecht⁸¹⁾, von der Verwaltung⁸²⁾, erwähnt Mohls "Polizeiwissenschaft"⁸³⁾, die Sprachwissenschaftler

Steinthal und Lazarus, die Natur- und Geschichtsphilosophen Lotze und Waitz ⁸⁴⁾ und kommt öfters, auch kritisch, auf Magers "Moderne Humanitätsstudien" zu sprechen ⁸⁵⁾. Karl Mager war Vertreter der "Bürgerschule", an deren Verpflanzung nach Österreich Willmann durch seine Versetzung nach Wien (1868) mitarbeiten sollte.

Daß Magers "weitblickende Auffassung der Pädagogik mich in manchen Punkten über Herbart hinausführte", bekennt Willmann noch in späteren Jahren ⁸⁶⁾.

Bei diesen "Punkten" dürfte es sich auch um das "organische Denken" Magers gehandelt haben, wie es sich in seiner genetischen Sprachmethode äußert, und auf Anregungen Trendelenburgs zurückgeht, worauf Hartong hinweist ⁸⁷⁾.

Da ja hier nicht die gesamte soziale Problematik zur Frage steht, sondern nur insoweit sie Bezug zum Güterbegriff hat, erfolgt die teilweise kursorische Behandlung.

Das "organische Denken" spielt schon in den Vorlesungen von 1872 und 1873 eine Rolle bei der jeweiligen Erarbeitung des Erziehungsbegriffes. Dem Assimilationsbegriff von 1873 liegt organisches Denken zu Grunde, das den biologischen Organismus vor Augen hat und damit den geistigen Organismus des Zöglings und auch der Gesellschaft vergleicht.

Es ist wohl Willmanns eigener Weg von Herbart zu Schleiermacher, wenn er 1873 die Herbartschüler als Bindeglieder zu Schleiermacher darstellt.

Sie greifen alle die soziale Seite auf und weisen auf einzelne Aspekte hin:

Stoy auf Bürgersinn und christliche Gemeindeliebe;

Ziller auf die Nationalität;

Waitz auf die Untrennbarkeit der Erziehung von der gegebenen Gesellschaft ⁸⁸⁾.

Eggersdorfer verweist darauf, daß Willmann noch bei Ziller in

Leipzig vor der Übersiedlung nach Wien den Seminarbetrieb in Jena kennenlernte, den Stoy eingerichtet hatte, ebenso sich mit Waitz (und Karl Mager) befaßte⁸⁹⁾.

Nimmt man dazu noch die Anregungen durch Ziller selber, die auf Schleiermacher hinwiesen, worauf Zillers Grundlegung schließen läßt, so ergibt sich folgendes Bild:

Willmann wird zu einer näheren Auseinandersetzung mit Schleiermacher durch Ziller angeregt, möglicherweise während der Jahre bei Ziller (1863-1868) oder durch Zillers Buch "Grundlegung des erziehenden Unterrichts", das 1864 erschien und aus dem Willmann 1868 zitierte. Die Beschäftigung mit Stoy, Waitz und Mager im Jahre 1868 brachte das soziale Moment weiter in den Blick und durch Waitz möglicherweise ersten näheren Kontakt mit Schleiermachers Lehren selbst. Doch reichen die augenblicklichen Belege noch nicht hin, die einzelnen Stationen und Mittelsmänner endgültig zu benennen.

Soviel dürfte sicher sein, daß in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre Willmanns nähere Auseinandersetzung mit Schleiermacher beginnt, so daß es nicht mehr so sehr überrascht, wenn Willmanns Güterbegriff von 1872 schon auf Schleiermachers Anschauung fußt.

IV. Kontroverse im Hinblick auf den Güterbegriff um Lorenz v. Stein.

Das nähere Eingehen auf Schleiermacher bei der Suche nach der Herkunft des Güterbegriffes von 1872/73 geschah auch im Hinblick auf die Kontroverse, die sich um den Güterbegriff Willmanns entwickelte, und in den Hauptpunkten folgendermaßen verlief:

Seidenberger schreibt 1906 bei der Beurteilung der Bildungslehre Willmanns:

Es stamme "von Schleiermacher der Gedanke der Ausbildung der Persönlichkeit und der Hineinbildung in die Lebensgemeinschaften,

die Auffassung der Bildungsarbeit als Überlieferung eines geistigen Erbes; von Stein der geistige Güterbegriff und die Funktion des Bildungswesens als Organ des Gesellschaftskörpers, von beiden also kurz gesagt die geschichtliche und soziale Auffassung der Bildung." 90)

Im Anschluß an diese Stelle sagt Donath in seiner Dissertation von 1910, welche eine Gegenüberstellung von Willmann und v. Stein versucht:

"Wir müssen ihm zustimmen. In wenigen Worten hat er die Summe gezogen dessen, was sich über das Verhältnis unseres Pädagogen zu diesen beiden Männern sagen läßt." 91)

Weiter sagt Donath: "Zum Teil ist die Pädagogik durch Lorenz v. Stein wesentlich bereichert worden, vor allem um den Begriff des geistigen Gutes." 92)

Schließlich sagt er: "Den Begriff des geistigen Gutes hat Willmann von Stein übernommen." 92a)

In der Schlußbetrachtung räumt Donath indes ein, daß "Schleiermacher in derselben Richtung eingewirkt hat, eine eingehendere Untersuchung dieses Verhältnisses aber noch nicht vorliegt." 92b)

Dazu sagt Toischer in einem Artikel: "Lorenz v. Stein und die Pädagogik":

"Donath hat es Seidenberger nachgeschrieben . . . Donath hat das und andere haben es von ihm gläubig übernommen, ohne zu überlegen, wie Überlieferung eines geistigen Erbes ohne den Güterbegriff denkbar sein soll, und ohne zu beachten, daß bei Stein dieser Begriff zu eng gefaßt ist. Es lag doch wirklich nahe, zu fragen, ob nicht vielleicht Schleiermacher selber und andere vor ihm diesen Begriff gekannt haben. Tatsächlich hat Willmann von diesem den Güterbegriff übernommen, und zwar zunächst aus seinen "Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre" (1803), mit Anknüpfung an die antike, besonders die Platonische Ethik. . ." 93)

Über Schleiermacher und Willmann schrieb Fretlöh 1928 eine Dissertation und sagt darin:

"Unter der Voraussetzung, daß Toischers Behauptung zurecht besteht, würde sich folgender Sachverhalt ergeben: Willmann hat bei Schleiermacher den ethischen Güterbegriff gefunden und ihn zum Aufbau seiner 'materialen' Ethik verwandt, ohne jedoch zugleich die philosophisch-weltanschauliche Grundlage mit zu übernehmen." 94)

Seine eigene Meinung präzisiert Fretlöh an anderer Stelle:

"Die Alten haben die Priorität der Einwirkung auf Willmann für sich. Von ihnen muß der Güterbegriff herkommen ... Die Bekanntschaft mit dem Güterbegriff muß schon vor 1874 gemacht worden sein." 95)

Zu diesem Schluß kommt Fretlöh auf Grund Willmanns eigener Aussage von 1917: "1874 setzten die nachmals öfter wiederholten und vervollkommeneten Vorlesungen über die Staats- und Erziehungslehre der Alten ein." 96)

1955 sagt Hartong in einer Dissertation, welche die Stellung Willmanns in der pädagogischen Theorie untersucht, zu unserem Fragenkomplex:

"Es ging Willmann darum, die Hauslehrerpädagogik Herbarts zu erweitern und zugänglich zu machen. Dieser Plan führte ihn zu Waitz, Schleiermacher oder v. Stein ... Für uns ergibt sich daraus weiter, daß eine Bestimmung der Einwirkungen Schleiermachers auf Willmann nur möglich ist, wenn man sich ständig die Grundthesen Herbarts vergegenwärtigt. Erst dann gelingt es, die kontinuierliche Entwicklung der pädagogischen Anschauungen Willmanns zu erfassen." 97)

"Auf den antiken Quellen", sagt Hartong anderwärts, "vor allem auf Plato, beruhen die gültigen Ausführungen Schleiermachers zur Pädagogik. Daher stammt die Verbindung der sozialen und individualen Sicht der Erziehung ebenso wie der Güterbegriff." 98)

In dem Abschnitt: "Die Auseinandersetzung mit v. Stein, der Völkerpsychologie und der zeitgenössischen Soziologie" sagt Hartong:

"Einen wesentlichen Fortschritt gegenüber Schleiermacher erblickt Willmann in den Arbeiten Lorenz v. Steins und in denen der Soziologen. Die Gemeinschaft erscheint hier als der Organismus, der das Individuum trägt und nicht umgekehrt, wie Schleiermacher wollte." 99)

Da Hartong hier die Einflüsse untersuchte, die zu Willmanns Didaktik führten, konnte die Frage zweitrangig bleiben, wem die Priorität des Einflusses zukomme, Schleiermacher oder Lorenz v. Stein.

Ohne sich ausdrücklich zu entscheiden, läßt sich aus dem Umstand, daß Hartong Schleiermacher vor v. Stein behandelt auf Grund inhaltlicher Kriterien, für Hartong darauf schließen, daß er der Priorität Schleiermachers zuneigte.

Da indes unsere Arbeit den Güterbegriff zum Thema hat, kann die Behauptung, daß Willmann den Begriff des geistigen Gutes von Lorenz v. Stein übernommen habe, nicht unbesehen hingenommen werden.

Zur Klärung des Problems sei zunächst auf geschichtliche Fakten verwiesen.

Daß wir erst an dieser Stelle unserer Arbeit auf Lorenz v. Stein eingehen, hat seinen Grund darin, daß Willmann diesen Staatsrechtler erstmals, soweit wir sehen, in seiner Vorlesung von 1875 über "Allgemeine Pädagogik" zitiert und auf v. Steins "Verwaltungslehre 5. Teil: Bildungswesen" hinweist 100).

Diese Vorlesung von 1875 liegt noch unveröffentlicht bei Dr. Bitterlich-Willmann in Freiburg. Sie wurde für diese Arbeit eingesehen in der Form einer Transkription in Maschinenschrift, welche 158 Seiten hat und den Titel trägt: "Allgemeine Pädagogik. 1875" (Darin fehlen S. 90-94).

Wir halten sie für identisch mit der Vorlesung von 1875 über die "Erneuerung der Gesellschaft", von der Willmann in der schon öfters zitierten Stelle von 1917 spricht, nach welcher "den Som-

mervorlesungen über allgemeine Pädagogik" folgende Themen zugrunde lagen: "1872 war das Thema: Die Erziehung als Überlieferung der Kulturgüter, 1873 als Assimilation des Nachwuchses, 1875 als Erneuerung der Gesellschaft." ¹⁰¹⁾

In dieser Vorlesung von 1875 spricht Willmann auch erstmals, soweit wir sehen, von "geistigen Gütern", nämlich wo er die Frage stellt, "ob die geistigen Güter ein ruhender Besitz sind, der mit Stolz begossen wird oder ob sie erst erworben wurden." ¹⁰²⁾

Lorenz v. Stein war Verwaltungsrechtler an der Universität in Wien ¹⁰³⁾ und brachte 1868 den 5. Band seiner "Verwaltungslehre: Das Bildungswesen" heraus. Schließlich bleibt noch die Tatsache zu vermerken, daß Willmann an Lorenz v. Stein ein Exemplar seiner Didaktik sandte. Das Dankschreiben v. Steins vom 3. 6. 1882 an Willmann liegt noch im Original vor (in Freiburg) und wurde für diese Arbeit eingesehen.

Es deutet nichts darauf hin, daß Willmann in seiner Wiener Zeit (1868/72) persönlich mit v. Stein in Verbindung getreten wäre, der damals in Wien wirkte ¹⁰⁴⁾.

Der einstweilen früheste Beleg dafür, daß Willmann v. Steins 5. Band von 1868 kannte und einarbeitete, ist, wie gesagt, die Vorlesung von 1875, während die Belege für Schleiermachers schon für 1872 gesichert sind.

Ein weiterer Gebrauch des Terminus "geistiges Gut" findet sich für 1875 in dem schon erwähnten Vortrag Willmanns über Schleiermachers Erziehungslehre. Dort heißt es:

"Die Erziehung stellt den Menschen in den mannigfaltigen Komplex menschlicher Verhältnisse, wie er sich bei einem bestimmten Volke, zu bestimmter Zeit gebildet hat; sie macht die nachwachsende Generation zu dem, was die gereifte schon ist, überliefert ihr deren geistige Güter und führt sie in deren sittliche Gemein-

schaften ein." ¹⁰⁵⁾

Dies ist bisher, soweit wir sehen, die früheste gedruckte Stelle, in der Willmann im Rahmen einer größeren Abhandlung vom Güterbegriff spricht.

Dieser Vortrag "Über Schleiermachers Erziehungslehre" wurde "gehalten im Deutschen pädagogischen Verein in Prag am 23. Januar 1875. Abgedruckt in den 'Blättern für Erziehung und Unterricht', Jahrg. 1875 (Prag), Nr. 7 und 8." ¹⁰⁶⁾

Der Terminus "geistiges Gut" erscheint also hier in einem Zusammenhang, der von Schleiermacher handelt.

Soviel sei an einschlägigen historischen Fakten beigebracht.

Der Umstand des frühen Erscheinens der Verwaltungslehre v. Steins schon im Jahre 1868, welche den strittigen Terminus "geistiges Gut" enthält, wie wir noch sehen werden, ferner die Tatsache, daß Willmann v. Stein ein Exemplar seiner Didaktik zueignete (worin v. Stein öfters anerkennend erwähnt wird ¹⁰⁷⁾), scheinen Seidenberger-Donath Recht zu geben, daß der Begriff des "geistigen Gutes" von Lorenz v. Stein stamme.

Wie lassen sich die historischen Fakten befriedigend vereinigen?

Wir versuchen eine Lösung auf Grund des Inhaltes der Quellen.

C. Der Güterbegriff in der Vorlesung von 1875.

Gehen wir zu diesem Zwecke erst auf Willmanns Vorlesung von 1875 ein, worin v. Stein erstmals - nach den uns verfügbaren Unterlagen - genannt wird; dann auf diesen selbst, soweit die Klärung des Güterbegriffes damit zusammenhängt.

Die Vorlesung von 1875 stellen wir nicht mehr in der Breite der Vorlesungen von 1872/73 vor, weil sie auf diesen beiden aufbaut und lediglich vor allem die Reflexion über das soziale Moment

weiterführt und "Erziehung als Erneuerung der Gesellschaft" behandelt.

Die pädagogische Darstellung des Güterbegriffes geschah grundsätzlich schon 1872/73. Diese Vorlesungen wurden in dieser Untersuchung deshalb so ausführlich dargestellt, weil sie noch nicht veröffentlicht sind, aber eine authentische Vergleichsmöglichkeit geboten werden sollte. Zum andern, weil Willmann in späteren Werken nicht mehr so ausführlich den Güterbegriff in seiner pädagogischen Relevanz und Verflochtenheit entwickelt hat.

I. Darstellung des Inhaltes der Vorlesung in bezug auf den Güterbegriff .

Die Vorlesung von 1875 bringt keine grundsätzlich neue Sicht des Güterbegriffes gegenüber 1873, sondern eine Ausweitung und Vertiefung des Details durch Aufgreifen zeitgenössischer und historischer Anregungen. Dabei kommen schon größere Zitate aus Werken Platons und Aristoteles' vor ¹⁰⁸⁾.

Die Erziehung ist Willmann 1875 "ein Teil der Lehre von der Erneuerung der Gesellschaft oder der Kontinuierung der Kultur" ¹⁰⁹⁾

Gesellschaft ist ihm dabei nicht identisch mit Staat, wie das "bei den Alten, Platon und Aristoteles" der Fall war. Ihre Auffassung faßt er folgendermaßen zusammen:

"Es erscheint der Staat als die menschliche Gesellschaft, als Träger der Güter der Gesittung. Der einzelne partizipiert an diesen durch Partizipation am Staate."

Aus folgenden drei Gründen ist diese Auffassung für Willmann nicht haltbar:

- "a) Der Staat ist nur eine der menschlichen Gesellschaften, er ist
- b) Träger nur eines Teiles der Güter der Gesittung, er beruht
- c) nur auf der Verschmelzung eines Teiles der menschlichen Interessen." ¹¹⁰⁾

"Wo im Altertum", sagt Willmann, "die Pädagogik eine wissenschaftliche Gestaltung sucht, stellt sie sich auf die Basis der Politik." ¹¹¹⁾

Nach dem anschließenden geschichtlichen Rückblick sagt Willmann:

"Diejenigen neuen Denker, welche der Pädagogik eine Stelle im System der Philosophie angewiesen und sie als philosophische Disziplin behandelt haben, sind Herbart und Schleiermacher, die, soweit ihre Anschauungen auseinandergehen, in manchen Punkten übereinstimmen, in anderen einander ergänzen." ¹¹²⁾

Willmann will die ganze soziale Seite in den Blick bekommen und sie nicht auf einen einzigen Teil verengen. Deshalb geht er, wie schon Schleiermacher, von der spekulativen Seite an das Phänomen heran, wodurch er mit Schleiermacher die Fundierung des Güterbegriffes erreichte. Ebenfalls wie Schleiermacher bezieht er die experimentelle Seite mit ein, die Induktion neben der Deduktion. Für die experimentelle Seite empfängt Willmann Anregungen von den einzelnen Sozialwissenschaften, deren eine die Moralstatistik eines Oettingen ist, eine andere die Staatslehre eines Lorenz v. Stein. Lorenz v. Stein nannte zwar einen Teil seiner Verwaltungslehre "Bildungswesen", behandelte aber nicht eigentlich dieses, auch nicht das Erziehungswesen, sondern das Schulwesen in seiner äußeren Organisation ¹¹³⁾. Einschränkend, wohl im Hinblick auf v. Stein, stellt Willmann weiter unten fest: "Staatsverwaltung und Erziehung berühren sich aber durchaus nicht so intim, daß man das Wesen der Erziehung vom Standpunkte der Staatsverwaltung aus erfassen könnte." ¹¹⁴⁾

Nach der Erwähnung Schleiermachers, für den "Erziehung als Verhältnis nicht zwischen zwei Menschen, sondern zwischen zwei Generationen" zu betrachten ist ¹¹⁵⁾, wird näher auf den Erziehungsprozeß als eines Teiles des Erneuerungsprozesses der Gesellschaft ¹¹⁶⁾ eingegangen.

Die Gesellschaft ist ein Organismus, Übertreibt man dieses Gleichnis, so verfällt man dem Materialismus ¹¹⁷⁾. Als Organismus kann die Gesellschaft Sozialkörper genannt werden, deren wiederum einzelne Sozialkörper sind: Familien, Stämme, Völker, Staaten, Kirchen. "Ihr Gemeinsames erscheint als geistiger Inhalt. Dieser geistige Inhalt lebt durch seine Reproduktion, durch seine Ausübung und diese veranlaßt die Berührung, den Verkehr der Glieder der Gemeinschaft."

"Der Besitz eines geistigen Inhaltes macht noch nicht den sozialen Körper, nicht bloß ein gemeinsames Wissen, sondern auch ein gemeinsames Wollen muß sein."

"Wo ein geistiger Inhalt, da ist Verkehr, Geben und Nehmen, evtl. Lehren und Lernen ... Lehre ist nur eine Weise des Rege-erhaltens des geistigen Inhalts." Dieser ist "das intellektuelle Band zwischen den einzelnen Gliedern des sozialen Körpers", dessen "wesentliche Lebenstätigkeit ... in dem Rege-Erhalten des geistigen Inhaltes" besteht und in dem "Aufrechterhalten der Lebensformen, wovon die Zucht oder Disziplin eine spezielle Form ist." ¹¹⁹⁾

In die Gesellschaft wächst man hinein; das bewußte Hineinführen ist Sache der Erziehung. Die Erziehung ist eine Sorge für den Nachwuchs und wendet sich im Aufziehen an den Leib, im Erziehen an das Seelische. Demnach ist die Erziehung "der mittlere Teil des Aktes der Erneuerung der Gesellschaft und besteht in derjenigen fürsorgenden stellvertretenden Tätigkeit des erwachsenen Geschlechtes, durch welche es das nachwachsende Instand setzt und dazu anhält, sich die Grundlagen der in der Gesellschaft vorhandenen Bildung und Gesittung zu eigen zu machen." ¹²⁰⁾

Dabei hat die Erziehung die grundlegenden Tendenzen und Interessen zu überliefern, die als Funktionen des sozialen Körpers in innerem Zusammenhang miteinander stehen, mögen sie nun dem Gebiete der Politik, der Kunst, der Wissenschaft oder der Religion angehören. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen ihnen.

Das Grundlegende davon ist zu überliefern; es wird nicht getroffen durch die Stofffülle des Enzyklopädismus, ebensowenig durch die willkürliche Stoffbeschränkung des Formalismus. Auch das Wiedererzeugen des überlieferten Stoffes darf nicht vergessen werden, wie es im Traditionalismus geschieht, was dann zu mechanischem Lernen und Überlastung des Gedächtnisses führt.

Aber auch die gegenteilige Auffassung, wie sie sich im Methodenkult äußert, ist verfehlt. In ihr wird das Wie der Vermittlung überbetont und das Was kommt zu kurz ¹²¹⁾.

Dieses Problem des "Grundlegenden"-Klaffens bespricht es von Pestalozzi her als das Phänomen des "Elementaren" ¹²²⁾ - in der Erziehung verfolgt Willmann bis in die späten Jahre. Im erziehenden Unterricht ist es ihm 1875 der Unterrichtsstoff als "ein Objekt von geistiger Natur", dessen Gehalt ihm später als "Bildungsgehalt" wichtig sein wird, gleichsam als Kern seines Güterbegriffs.

Nachdem bisher die Erziehung als bewußtes Einführen in die Gesellschaft vom Hineinwachsen in dieselbe unterschieden wurde, wird dieses Hineinwachsen neben und außerhalb der Erziehung nun weiter verfolgt. Dabei wird auch wieder der geistige Inhalt, unser Güterbegriff, in seiner sozialen Relation betrachtet, wie er auch Inhalt der Erziehung war.

Die einzelnen Gebiete der Gesellschaft, wie sie durch geistige Tätigkeit entstehen, wirken auf die Erziehung. Willmann nennt die Gebiete Sprache und Literatur, Religion, Wissenschaft, Kunst, Wirtschaft, politisches Leben und behandelt ihren Einfluß auf die Erziehung ¹²³⁾.

Dieser Einfluß kann sich geltend machen in der Form neuer "Kulturagentien", wenn ein geistiger Inhalt in der Form neuer Tendenzen und Interessen auftritt, die sich in der Gesellschaft bemerkbar machen. Sie können die Überlieferung des Alten als Reaktion darauf durchkreuzen, so daß die Erneuerung der Gesell-

schaft nicht in jedem Falle als Einhelligkeit der Generationen betrachtet werden kann.

Diese neuen Agentien, die aus dem Leben herauswachsen, können den erziehlischen Einwirkungen Grenzen setzen. Weitere Begrenzungen der Erziehung sind in der persönlichen Veranlagung des einzelnen gegeben, ferner durch die unbewußte Assimilation des Kulturmilieus, worin unreflektierte Inhalte einwirken.

Dazu kommt schließlich noch die freie Einwirkung von außerhalb der Schule. Die freie Einwirkung kann positiv wirken und der Erziehung Anregungen geben, hat aber auch ihre Gefahren, gegen welche die Erziehung bis zu einem gewissen Grade wappnen kann.¹²⁴⁾

So ist die Erziehung also nur ein Teil des Erneuerungsprozesses der Gesellschaft.

Nun folgt die nähere Betrachtung der Erziehung auf dem Sektor des Unterrichts.

Weil die Pädagogik als "rationale Gestaltung der Erziehung" ¹²⁵⁾ verstanden wird, hat sie den Unterricht, als einen Teil der Erziehung, rational zu gestalten, d. h. methodisch auszurichten.

Dabei sind folgende Gesichtspunkte des Unterrichts wissenschaftlich zu durchdringen:

Zweck, Stoff, Plan und Verfahren.

Willmann behandelt sie nun einzeln:

Der Zweck hat eine formale und eine materiale Seite:

Die materiale Seite besteht darin, einen geistigen Inhalt zu vermitteln, die formale Seite hat das Veredeln, das Erhöhen der geistigen Tätigkeit zur Aufgabe.

Der Stoff wird von der Auffassung der Allgemeinheit bestimmt und ändert sich mit dem Wechsel der allgemeinen Auffassung.

"Aber die allgemeine Stimme spricht nicht deutlich, sie verlangt gleichsam redigiert zu werden, und das hat die Didaktik zu tun",
sagt Willmann ¹²⁶⁾.

Deshalb soll die Didaktik den allgemeinen Bedürfnissen gleichsam den Puls fühlen und darüber wachen, "daß der Stoff die rechte Struktur erhalte bei dem Andringen neuer Elemente", daß das Neue dem Kernstoff zugewiesen, bzw. peripherisch darum gelagert werde.

"Diesen Kern bilden die ethisch-historischen Fächer; dann die Mathematik und die Naturwissenschaft und die Fertigkeiten."

Durch diese beiden Fächergruppen der Ethik und Physik geht die formal-materiale Einteilung:

Sprache und Mathematik stehen auf der formalen Seite, Religion, Literaturgeschichte, Naturkunde auf der materialen Seite.

Als Unterrichtsfächer haben sie verschiedene Wirkung:

"Die formalen geben geistige Schulung, die materialen geistige Nahrung."

Die formalen Stoffe sollen den Vorstellungskreis durcharbeiten, die materialen ihn erweitern.

Der Plan des Unterrichtes betrifft das Nach- und Nebeneinander der Stoffe und ist von der inneren Verwandtschaft der Altersstufen mit den Lehrgegenständen bedingt.

Das Verfahren im Unterricht ist ein Geben und als solches auf ein Empfangen eingestellt.

Das Geben kann die Form eines Darbietens, Zeigens, Vormachens haben. Im empfangenden Subjekt soll ein Einprägen des Stoffes erreicht werden, wozu Wiederholen, Üben, Nachmachen geeignet sind.

Deshalb müßte die Technik des Lehrens und Lernens noch weiter untersucht werden. Dabei wäre zu klären, "nach welchen Gesetzen die Darlegung und Aufnahme des geistigen Inhaltes überhaupt vor sich geht." Als Folge solcher Untersuchung würden sich die Gesetze der verschiedenen Tätigkeitsbereiche voneinander abheben:

Die Gesetze des Jugendunterrichts in der Form des erziehenden Unterrichts von den Gesetzen des allgemeinen Unterrichts, der sich nicht an die Jugend wendet; die Gesetze des Unterrichts werden sich dann abheben von denen der Lehre, und die Gesetze der Lehre von denen der Darlegung eines geistigen Inhalts überhaupt.

Hier liegt auch die Forderung begründet nach der Verbindung der Didaktik mit anderen Disziplinen wie Logik, Rhetorik, Poetik, Stilistik, Homiletik.

Trotzdem sieht Willmann in der modernen Gesellschaft eine Gefahr bestehen, nämlich die, daß der geistige Inhalt so sehr zerlegt wird, daß klaffende Widersprüche entstehen, und "Überzeugungen und Gesinnungen können bei sehr vervollkommeneten Verfahren doch unentwickelt bleiben".

Weil die Erziehung sich nicht nur mit dem Unterricht, sondern auch mit der Zucht befaßt, läßt nun Willmann die Darlegung der Zucht folgen (neben der Pflege). Es ist Zweck der Zucht, der Jugend eine solche Lebenshaltung zu geben, wie sie der Eintritt in die Gesellschaft mit ihrem Rechts- und Sittenleben verlangt. Die Zucht soll also die innere Haltung schaffen, aus der heraus ein sittlicher Charakter entstehen kann. So steht die Zucht im Rahmen der Erhaltung der Ordnung der Gesellschaft ¹²⁸⁾.

Wurde bisher die Erziehung als Teil der Erneuerung der Gesellschaft behandelt, so bespricht Willmann im nächsten Abschnitt "Maßnahmen und Veranstaltungen" von seiten der Gesellschaft für die Erziehung. Solche Maßnahmen gehen schon von der Familie dem "Protoplasma der Gesellschaft" ¹²⁹⁾ aus und haben dabei die Form des Zeugens, Ziehens und der freien Assimilation durch Sprache und Sitte. Diese Maßnahmen sind zugleich vorbereitende Akte der Erziehung und werden fortgesetzt von den Jugendgesellschaften, unter denen eine besonders organisierte Form die Schule ist.

Sie wuchs aus Gesellungen von Erwachsenen heraus. Zu diesem Ergebnis kommt Willmann auf Grund der Betrachtung der Gesellschaft des Schulwesens, die sich nun anschließt. Dann sagt er: "Je weiter wir hinaufgehen in die Geschichte, um so weniger hören wir von Kinderschulen, vielmehr nur von Schulen der Erwachsenen." 130)

"Wo immer ein geistiger Inhalt erscheint und die Tendenz viele mit demselben zu erfüllen, da sind es Gesellungen von Erwachsenen, die zu diesem Zwecke geschaffen werden." 131)

"Die Volksschule ist diejenige Schule, welche auf Grund der Muttersprache und der nationalen Bildungselemente die Jugend mit Kenntnissen ausstattet und an ihrer geistigen und sittlichen Veredlung arbeitet."

Die Schule stellt den geistigen Inhalt, die Bildungselemente für die Jugend sicher."

"Bei reicherm Inhalt wird eine völlige Zersplitterung und Buntscheckigkeit die Folge sein." 132)

In einem letzten Abschnitt bespricht Willmann organisatorische Maßnahmen der Gesellschaft auf die Erziehung. Diese Maßnahmen gehen von den "öffentlichen Gewalten" Staat, Stände, Religionsgemeinschaften und Kommunen aus, also nicht vom Staate allein.

Die Schule steht in einem primären öffentlichen Interesse, nicht in einem von privater Seite abgeleiteten. Die Begründung dafür ist bei Willmann eine historische, gemäß dem Entstehen der Schule aus der Gesellung von Erwachsenen. Er sagt dazu:

"Die Schulen sind nicht durch Zusammentreten von Privatleuten entstanden, sondern durch Erweiterung von Gesellungen der Erwachsenen zum Zwecke der Lehre, der Übung, des Kultus auf die Jugend. Darum haben sie (= die Schulen) von vorne herein ein öffentliches Interesse und ist eine der öffentlichen Gewalten ihr

frager. Die Vorstellung wäre falsch, daß sie erst private Veran-
staltungen seien, auf die erst sekundär das öffentliche Interes-
se übergegangen wäre." 133)

Dann verfolgt Willmann geschichtlich die Rolle des staatlichen
Einflusses auf das Schulwesen und kommt im Anschluß auf die
Rolle der Kirche zu sprechen und ihre Mitwirkung im Schulwesen.

"Der einsichtige Staat", sagt Willmann, "dem an der Hebung der
Volksittlichkeit liegt", wird der Kirche "ihr Lehramt niemals
streitig machen ... weder für die Erwachsenen noch für die Ju-
gend, wenngleich er die Organisation des Gesamtschulwesens in
seine Hand nimmt und zu nehmen berechtigt ist." 134)

Dann verweist er für dieses "große Thema" auf richtige Erwägun-
gen der beiderseitigen Ansprüche hin in Mohls "Polizeiwissen-
schaft" und auf den 5. Band der "Verwaltungslehre" Lorenz v.
Steins, welcher das Bildungswesen behandelt 135).

II. Ergebnis und Stand des Problems.

Rückblickend auf die Vorlesung von 1875 können wir sagen, daß
ihre Fragestellung der Erziehung vornehmlich eine soziale ist.

Dies trifft sowohl für die Betrachtung der Erziehung in ihrer Ge-
samtheit zu, so daß sie als Ausschnitt der Lebenserneuerung der
Gesellschaft erscheint, wie auch für die einzelnen Gebiete der
Erziehung, so für Unterricht und Zucht, die ebenfalls in ihrem
sozialen Bezug gesehen werden.

Gegenüber den Vorlesungen von 1872/73 läßt sich besonders in
der Behandlung des Unterrichts ein näheres Eingehen auf die Wech-
selwirkung des sozialen und objektiven Momentes beobachten.

Was bedeutet der geistige Inhalt für die Gemeinschaft? Bleibt er
in ihr konstant?

Übrigens wird der Gemeinschaftsbegriff seltener, der Begriff Ge-
sellschaft häufiger, so daß unter Gesellschaft mehr und mehr die

einzelnen Gruppen, genauer im Willmannschen Sprachgebrauch von 1875, "öffentlichen Gewalten" subsumiert werden.

Wie werden die neuen Kulturagentien in die Überlieferung, die Erziehung eingeordnet? Wer beurteilt sie als zentral, kernmäßig oder als periphär? Die Didaktik soll den allgemeinen Bedürfnissen den Puls fühlen, dirigierend eingreifen. Wenn sie schon kompetent dazu ist, woher nimmt sie den Maßstab für die Beurteilung? Ethik und Physik geben die Maßstäbe; Physik als der Blick auf die objektiv gegebene Natur, wie sie vorgefunden wird und in ihrer realen Beweiskraft außer Zweifel steht. Daneben steht die Ethik, welche den Menschen im Blick hat, in seiner Geistigkeit und Sittlichkeit. Die Anliegen des geistig-sittlichen Menschen stehen Willmann höher als die rein natürlichen, weshalb die Geistfächer der Ethik den Naturfächern der Physik vorgeordnet werden, was entscheidend ist für ihre Einstufung als Kernstoff oder peripherer Stoff.

Die Behandlung der Erziehung von ihrer objektiven Seite (1872), von ihrer subjektiven (1873) und sozialen Seite (1875) wirkt wie ein vorbedachter Zyklus.

1872 wird der objektive Faktor als Gut dargestellt, als Ergebnis der Tätigkeit der Generationen und Gemeinschaften.

1873 erfolgt von der neuen Sicht her ein erneuter Anschluß an Herbart durch Ausgehen vom subjektiven Faktor. Das Hinaus-schreiten über Herbart wird gleichsam vordemonstriert durch gleichmäßige zusätzliche Berücksichtigung des objektiven und sozialen Faktors.

1875 wird Schleiermachers soziale Sicht zum Ausgangspunkt und die Fragestellung von 1872 wieder aufgenommen und vertieft, besonders mit Hilfe der inzwischen eingesehenen Literatur der einzelnen Sozialwissenschaften.

Dabei schiebt sich der objektive Faktor immer stärker in das Blickfeld Willmanns. Von Herbarts fast ausschließlicher Sicht

des subjektiven Faktors war Willmann hergekommen; wie eine Arznei dagegen erscheint die sich anschließende dialektische Behandlung der subjektiven und sozialen Seite durch Schleiermacher, welche ein wissenschaftliches Hinausschreiten über Herbart verspricht. Der soziale Faktor bringt indes eine Reihe neuer Probleme, die jahrelange Kleinarbeit fordern. Die mit dem sozialen Faktor in den Blick gekommenen Gemeinschaften mit den ihnen inhärierenden Gütern einerseits und die Generationen in ihrer geschichtlichen Abfolge andererseits, drängen auf einen objektiven Maßstab zur Beurteilung der Tätigkeit der Generationen und ihrer Gemeinschaften hin und damit auf einen Maßstab für das Ergebnis dieser Tätigkeit, nämlich die Güter, die als geistiger Inhalt überliefert werden.

Die Überlieferung des geistigen Inhalts wird so zum Zentralproblem Willmanns, also die objektive Seite der Erziehung.

Diese Überlieferung des geistigen Inhalts wiederum wird besonders auf einem Teilgebiet der Erziehung relevant, nämlich dem des schulischen Unterrichts. Hier ergeben sich für die Überlieferung des geistigen Inhalts, seine Aufteilung als Lehrstoff, seine methodische und psychologische Dosierung, vielfältige Möglichkeiten und Notwendigkeiten. Die wissenschaftliche Bearbeitung dieser Probleme fällt der Didaktik zu. Von hier aus wird verständlich, daß Willmanns nächste Veröffentlichung nach 1875 sein erster Band der Didaktik ist, die er 1882 herausbrachte.

Daß er diese Didaktik nicht als Erziehungslehre auswies, sondern als Bildungslehre, kann im ersten Augenblick überraschen, weil er in den siebziger Jahren, wie wir sahen, fast ausschließlich von Erziehung und nicht von Bildung spricht.

Daß er in der Vorlesung von 1873 von "Gütern der Gesittung und Bildung" spricht, und 1875 zwei noch nicht edierte Vorträge mit dem Titel: "Über das Wesen der Bildung" überschreibt, bleiben Einzelercheinungen, die lediglich auf das von lange her anlaufende Problem hinweisen.

Den Grund dafür, daß Willmann die Didaktik nicht als Erziehungslehre, sondern als Bildungslehre bezeichnete, sehen wir darin, daß die Behandlung des geistigen Inhalts über den Zeitraum der Erziehung hinausweist und eine "Lebensausstattung", die Bildung, mitgeben will.

Daß diese "Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung", also unter sozialer und historischer Rücksicht angelegt wird, erweist sich als konsequente Weiterführung der bisherigen Linie Willmanns.

Soviel sei einstweilen zum Zwecke des thematischen Anschlusses der Vorlesungen Willmanns von 1875 an seine Didaktik von 1882 gesagt, deren Güterbegriff uns anschließend beschäftigen soll.

III. Stellungnahme zur Kontroverse um Lorenz v. Stein.

Wir führten auch deswegen an die Didaktik von 1882 heran, weil Donath aus ihr die Belege nimmt für seine Behauptung, Willmann habe den Begriff des geistigen Gutes von Lorenz v. Stein übernommen.

Zur Klärung des Kontroverspunktes versuchen wir nun eine Zusammenschau inhaltlicher Komponenten bei Willmann, Lorenz v. Stein und Schleiermacher.

Soweit wir sehen, nennt Willmann Lorenz v. Stein in der Didaktik dreimal.

Das erste Mal kommt er auf ihn zu sprechen im historischen Aufriß der Bildungslehre ¹³⁶⁾, das zweite Mal bei der Kritik, daß v. Stein die Erziehung zu wenig berücksichtigt habe ¹³⁷⁾, das dritte Mal bei der Behandlung des Schulwesens ¹³⁸⁾.

An der ersten Stelle zitiert Willmann v. Steins Begriff des geistigen Gutes.

Lorenz v. Stein behandelt in den ersten vier Bänden seiner Verwaltungswissenschaften juristische Aspekte des physischen Lebens des einzelnen. Dann wendet er sich in zwei Bändchen dem geistigen Leben zu, worin Bildung und Presse behandelt werden ¹³⁹⁾.

Das geistige Leben ist ihm nicht auf einen Menschen beschränkt, sondern allgemein, erzeugt sich bei dem einen durch den anderen. Das geistige Leben im einzelnen erweist sich an Kenntnissen und Fähigkeiten, welche unter sich wieder in Verbindung stehen. Die einzelne Kenntnis und Fähigkeit ist ihm ein geistiges Gut ¹⁴⁰⁾.

Sie ist ihm ein Gut deswegen, weil sie "durch Arbeit erworben und wieder durch Arbeit verwertet werden" kann ¹⁴¹⁾. So ist das geistige Gut "Produkt geistiger Arbeit und wirtschaftlicher Verwendung, hat einen sittlichen und wirtschaftlichen Wert" ¹⁴²⁾.

Demnach ist es Aufgabe der Pädagogik, "die Grundsätze und Gesetze, nach denen diese geistigen Güter dem einzelnen durch andere mitgeteilt werden", herauszuarbeiten. Die Didaktik erscheint dabei als "Methodologie", welche die "formalen Regeln dieser Lehre" zu eruieren hat.

Als weitere Folge dieses Ansatzes wird Bildung zum "Prozeß der Produktion des geistigen Güterlebens". Bildungswesen schließlich erscheint dann von der Seite der Pädagogik her "als Arbeit am Menschen", von der Seite der Verwaltung her "als Organisation des gesetzgebenden Staates" ¹⁴³⁾.

Diese Arbeit am Menschen ist eine mehr oder weniger bewußte, organische Tätigkeit, welche einen "geistigen Zustand" herbeiführt, "den ich in einem gegebenen Moment als Tatsache auffassen kann".

Weil dieser "Zustand" einen "hohen sittlichen Inhalt" hat, heißt er "Gesittung oder Zivilisation" und ist mit seinen geschichtlichen Elementen im Bildungswesen eines Volkes und einer Zeit enthalten ¹⁴⁴⁾.

Gegenüber Schleiermacher erscheint die geistige Arbeit als ein organisches Tun bei v. Stein, während sie bei jenem unter ethischem Handeln begriffen wurde. Beiden, dem Philosophen und Juristen, ist das Gut ein Endprodukt menschlicher Tätigkeit und ist deshalb beiden sittlich relevant.

Während es indes Schleiermacher um die ethische Spekulation ging, in welcher sein Güterbegriff begründet ist und seine Anwendung auf die Pädagogik erfährt, geht es bei Lorenz v. Stein um die "gesetzhafte Spekulation", wie ein späterer Ausdruck Willmanns heißt ¹⁴⁵⁾.

Willmann sagt an der angezogenen Stelle, daß in der gesetzhaften Spekulation "ein rechtlich soziales Element" liege.

Das soziale Element ist dem Güterbegriff Schleiermachers sowohl wie dem v. Steins eigen. Lediglich der Weg zum Güterbegriff scheint uns bei beiden ein verschiedener, bei Schleiermacher ein ethisch-spekulativer, bei Lorenz v. Stein ein rechtlich-spekulativer.

Der Güterbegriff Steins erscheint als Hilfsbegriff zur juristischen Erfassung der öffentlichen Bereiche des geistigen Lebens. Diese Erfassung soll systematisch vom Standpunkte der Staatsverwaltung aus geschehen, ohne diese Bereiche im Staate aufgehen zu lassen. Hier scheint uns der Grund zu liegen, warum Willmann in Lorenz v. Stein einen Gesinnungsgenossen sah in der Auffassung nämlich, daß "sozial" nicht schlechthin mit "staatlich" identisch ist.

Lorenz v. Stein ist also für Willmann eine der Stationen in der Klärung des sozialen Faktors der Erziehung, näherhin des Verhältnisses zwischen dem Staat und den anderen Bereichen, wobei Willmann schon 1875 besonders das Verhältnis von Staat und Kirche zur Erziehung beleuchtet. Dabei vermeinen wir, daß Steins organische und historische Betrachtungsweise gegenüber der dialektischen Schleiermachers für Willmann einen Fortschritt bedeuteten.

Bei Seidenberger und Donath konnte man den Anschein gewinnen - und Toischer polemisiert auch in diese Richtung -, als ob Willmann den Güterbegriff überhaupt von Lorenz v. Stein habe, was auf den ersten Blick zutrifft, dann aber unbefriedigt läßt. Auf Grund der Einbeziehung der Didaktik vorausgehender Quellen, wie sie Inhalt vorliegender Arbeit sind, halten wir ein differenziertes Urteil für möglich:

Den Güterbegriff in seiner umfassenden ethischen Bedeutung hat Willmann von Schleiermacher.

Wertvolle juristische Teilaspekte des Güterbegriffes verdankt Willmann Lorenz v. Stein.

Die Formulierung "geistiges Gut" hat Willmann von Lorenz v. Stein. Dieser Terminus steht in Abgrenzung zu physischen, wirtschaftlichen, materiellen Gütern, wie es dem juristischen Aspekt entspricht.

Willmann übernahm diese juristische Klassifizierung als brauchbare, prägnante Vokabel, benützte sie 1875 erstmals, ab 1882 immer häufiger, so daß dem gegenüber der Begriff "Güter der Gesittung" seltener wird.

Weil letzterer Begriff, wie wir sahen, auch bei Stein vorkommt, könnte Willmann Steins Werk 1872 schon gekannt haben, obwohl er ihn erstmals 1875 nennt.

Wir entscheiden uns aber trotzdem für die Priorität Schleiermachers im bezug auf die Urheberschaft des Güterbegriffs, weil es uns wahrscheinlicher erscheint, daß der von Ziller kommende Pädagoge Willmann sich zuerst nach pädagogischen und nicht nach juristischen Gewährsmännern umschaute. Der juristische Fachmann wurde vielmehr erst akut, als nicht mehr das soziale Moment gegenüber dem subjektiven ganz allgemein zur Frage stand, sondern im Detail betrachtet wurde, oder in Willmanns damaligem Problemkreis ausgedrückt:

Die Erziehung als Einführung in die Gemeinschaft war das Erste, was Willmann 1872 behandelte; es geht auf Schleiermacher zurück.

Das Verhältnis der vier Gemeinschaftsgebiete Schleiermachers untereinander ist sachlich nicht ein vorheriges, sondern erst anschließendes Problem, weshalb es naheliegt, daß Willmann sich erst nach Behandlung der ethisch-pädagogischen Seite der juristischen Seite zuwandte.

Die derzeitige Quellenlage spricht dafür, daß Willmann sich früher intensiv mit Schleiermacher als mit Lorenz v. Stein befaßte, so daß wir Willmanns Güterbegriff sowohl zeitlich als auch inhaltlich primär Schleiermacher zueignen und Lorenz v. Stein lediglich formale Ergänzung.

Eine Weiterentwicklung des Güterbegriffes Schleiermachers sehen wir in dem Sinne bei Lorenz v. Stein, als dessen Güterbegriff schon eine organische Komponente enthält, welche bei Schleiermachers dialektischem Denkschema fehlt.

Wir erwähnten schon, daß Willmann durch Karl Mager erneut in das organische Denken eingewiesen wurde, nachdem diesbezügliche Anregungen seines Lehrers Trendelenburg durch das System Herbarts zurückgedrängt worden waren.

Bei der Behandlung der sozialen Seite der Erziehung in den siebziger Jahren erweist sich die organische Betrachtungsweise als umfassender als die dialektische, so daß immer mehr Aristoteles in den Blickpunkt kommt. Auf dem Weg dahin sehen wir auch Lorenz v. Stein, dessen Begriff des "geistigen Gutes" in einem organischen Zusammenhang von anderen Gütern des positiven Rechtsbereichs steht.

Von hier aus gesehen hat Willmann den Güterbegriff nicht etwa erstmals bei Stein gefunden, sondern von ihm ein juristisches Einteilungsprinzip übernommen, das er an seinen Schleiermacherschen Güterbegriff anlegte, um die verschiedenen Güter klassifizieren zu können.

Dabei muß nicht der Güterbegriff an sich für Willmann das Motiv gewesen sein, sich mit Lorenz v. Stein auseinanderzusetzen, sondern

dessen Behandlung des "Bildungswesens" als Organisation des Staates kann Anlaß gewesen sein.

Willmann rühmt nämlich an Stein, daß sich dessen soziale Ansicht nicht zur politischen verengte, sondern auf Grund historisch-deskriptiver Darstellung des Bildungswesens zum Schluß kam, daß der Staat das Bildungswesen in seinen Inhalten nicht erst schafft, sondern vorfindet und lediglich zu organisieren braucht ¹⁴⁶⁾.

Deshalb neigen wir zu der Auffassung, daß Willmann die grundsätzliche Einfügung des sozialen Elementes in seine Erziehungstheorie von Schleiermacher übernommen hat.

Inwieweit dieser grundsätzliche soziale Ansatz der Erziehung de facto in der Geschichte Berücksichtigung fand und im positiven Staatsrecht berücksichtigt werden sollte, darüber konnte Willmann Anregungen bei Lorenz v. Stein bekommen, die wir schon 1882 im ersten Abschnitt der Didaktik über die "geschichtlichen Typen des Bildungswesens" wirksam werden sehen.

Innerhalb dieser Steinschen Einflüsse auf Willmann in bezug auf das Verhältnis des Staates zur Erziehung einerseits und für die historische Sicht des Bildungswesens andererseits sehen wir die Anregungen für den Güterbegriff nicht so sehr als von Willmann intendiert, sondern mehr als beiläufiges Nebenergebnis.

Das Verdienst Steins an Willmann sehen wir in den klärenden Anregungen für die historische und staatsrechtliche Seite der Pädagogik, weshalb es durchaus verständlich ist, daß Willmann in Dankbarkeit an Lorenz v. Stein ein Exemplar seiner Didaktik schickt.

Zusammenfassend sind wir also folgender Meinung:

Den Güterbegriff als solchen hat Willmann von Schleiermacher, ein brauchbares Einteilungsprinzip für die Güter von Lorenz v. Stein.

D. Der Güterbegriff in der Didaktik .

So reizvoll und instruktiv es wäre, in der Didaktik der achtziger Jahre die Vorlesungen der siebziger Jahre herauszuschälen, so wäre dieser Versuch sogar bei Einschränkung auf den Güterbegriff noch zu umfangreich für die vorliegende Untersuchung.

Um Wiederholungen zu vermeiden, suchen wir in der Didaktik nach dem Neuen über den Güterbegriff, das uns gegenüber den Vorlesungen der siebziger Jahre zusätzlich in Erscheinung tritt.

Ganz allgemein sei über das Verhältnis der behandelten Vorlesungen zur Didaktik lediglich gesagt:

Die Strukturelemente in Willmanns pädagogischen Vorlesungen von 1872, 1873 und 1875 sind Aufbauelemente seiner Didaktik von 1882 und 1888.

Konkreter ausgedrückt besagt das:

Die Auffassung der Erziehung von ihrer objektiven (1872), subjektiven (1873) und sozialen Seite (1875) her kehrt in der Didaktik wieder und wird von der Erziehung auf die Bildung ausgeweitet.

Die Massierung des Materials und die Breite der Darstellung läßt mitunter dieses leitende Prinzip in den Hintergrund treten.

Die Anwendung des historischen Gesichtspunktes in verstärktem Maße gegenüber den siebziger Jahren bedingt die Menge des Materials, das es in seinem geschichtlichen Fluß zu bändigen galt, um das Typische der einzelnen Epochen und damit ihr Unterscheidendes gegenüber anderen Zeiten in Blick und Griff zu bekommen.

Das führte zur Darstellung der "geschichtlichen Typen des Bildungswesens".

Diese historische Betrachtungsweise wird ergänzt durch die systematische.

Die breitere Darstellung gegenüber den siebziger Jahren läßt eine

Vertiefung und Ausweitung der systematischen Betrachtung sichtbar werden.

Wer dazu Hilfestellung leistete, soll uns soweit beschäftigen, als die Weiterentwicklung des Güterbegriffes davon tangiert wird.

I. Der Güterbegriff im besonderen.

1. Vertikale Einteilung der Güter.

Willmann hatte, wie wir sahen, 1872 von den "Gütern der Gesittung" gehandelt und als deren wichtigste Sprache, Sitte, Tradition, Wissen und Können genannt. 1875 war die Bezeichnung "geistiges Gut" dazugekommen.

Vom ersten Band der Didaktik an, der 1882 mit Einleitung und Darlegung der geschichtlichen Typen des Bildungswesens erschien, arbeitet Willmann immer mehr eine nähere Einteilung der Güter heraus.

In der Einleitung werden materielle, geistige und sittliche Güter genannt ¹⁴⁷⁾; ergänzend dazu wird bei der Besprechung der christlichen Bildung auf das "spirituelle Element" verwiesen ¹⁴⁸⁾ und im zweiten Band ausdrücklich von spirituellen Gütern gesprochen ¹⁴⁹⁾.

Der zweite Band war in der Vorrede zum ersten Band 1882 für das kommende Jahr in Aussicht gestellt und als Teil der Gesamtkonzeption in der Einleitung des ersten Bandes besprochen worden, kam aber erst im Jahre 1888 heraus, da Willmann in den Jahren 1879 bis 1887 von einem Nervenleiden geplagt wurde, das ihm "außer den Vorlesungen nahezu keine schriftstellerische Arbeit erlaubte" ¹⁵⁰⁾

a) Hinweise auf den Thomismus:

Im Zusammenhang mit den spirituellen Gütern, die sich auf das religiöse Element in der Bildung beziehen, sei zuerst wieder auf die biographische Situation rekurriert, weil von dort her zusätzliche Einflüsse sichtbar werden, die über die zur Behandlung stehenden Quellen hinausweisen.

In der Didaktik von 1882 fällt auf, wie erstaunlich gut Willmann über das christliche Altertum und Mittelalter informiert ist, was besonders die einschlägigen Paragraphen 15-20 zeigen.

Diesen Zuwachs gegenüber 1875 sehen wir wesentlich von drei Ereignissen veranlaßt, welche in diese Zeit fallen: Wir meinen das Urteil Volkmanns über Herbarts Psychologie, ferner die Enzyklika Papst Leos XIII. und Willmanns Kontakt zum Benediktinerkloster Emaus in Prag.

In einem Vortrag "über pädagogische Psychologie" aus dem Jahre 1908 kommt Willmann auf das "Lehrbuch der Psychologie" von Wilh. Volkmann zu sprechen.

"Als er 1876 das Lehrbuch abgeschlossen hatte", so sagt Willmann in diesem Vortrag, "beglückwünschte ich ihn dazu freudig, worauf er bemerkte, sein Werk bedeute den Abschluß, aber zugleich den Schlußstein der Herbartschen Psychologie. Meine erstaunte Frage, ob er denn nicht dieser eine weitere Entwicklung zutraue, verneinte er und beantwortete die andere, welche Theorie denn an die Stelle jener treten werde, mit dem kurzen Bescheid: 'Die thomistische!' was mir um so mehr Eindruck machte, als ich damals diese Ansicht durchaus nicht teilte" ¹⁵¹⁾.

Dieser Beleg zeigt einmal mehr, daß bei Willmann von einer Entwicklung gesprochen werden muß, die auch der vorliegenden Untersuchung den Weg vorschreibt.

Im Jahre 1879 erließ Papst Leo XIII. die Enzyklika "Aeterni Patris"

über die christliche Philosophie. Willmann würdigte das päpstliche Rundschreiben, das besonders zum Studium der Philosophie des hl. Thomas v. Aquin ermahnte, in späteren Jahren in einem Vortrag in Prag im Jahre 1902¹⁵²⁾ und verteidigte es gegenüber Einwänden der zeitgenössischen Philosophie in einem Vortrag zu Wien im Jahre 1910¹⁵³⁾.

Noch von einer dritten Seite wurde Willmann auf den Thomismus hingewiesen, durch das Kloster Emaus in Prag. Direkte Hinweise für diesen Tatbestand fanden wir in den bisherigen Quellen nicht. Einen indirekten Hinweis sehen wir indes in zwei Anmerkungen des zweiten Bandes der Didaktik, wo Willmann "Das Kirchenjahr" von Guéranger zitiert¹⁵⁴⁾.

Guéranger war Abt in dem französischen Benediktinerkloster Solesmes, wo die Gründer des Klosters Beuron im Jahre 1862 weilten, um sich Anregungen zu holen. Infolge des Kulturkampfes mußten die Mönche Beuron verlassen. Kaiser Franz Josef stellte ihnen in Prag eine neue Wohnmöglichkeit zur Verfügung und sie gründeten dort im Jahre 1880 das Kloster Emaus.

Das Werk Guérangers "L' Année liturgique" war in den Klöstern der Beurer Kongregation Pflichtlektüre im Noviziat.

Die Beurer Kongregation vertrat den strengen Thomismus; aus ihr ging in unserem Jahrhundert der Neuscholastiker Josef Gredt hervor, der lange Jahre in St. Anselm zu Rom dozierte und dessen Lehrbuch der Philosophie in allen Klöstern der Kongregation benutzt wurde.

Kloster Emaus in Prag wurde 1949 durch die Kommunisten aufgehoben¹⁵⁵⁾.

Die Initiative zum Kontakt mit Kloster Emaus ist offenbar von Willmann ausgegangen:

Willmann war beeindruckt von der vornehmen Art, mit der das Kloster seinen dortigen Besuch beantwortete. Nach Übersenden

ihrer Karten nämlich statteten zwei Mönche des Klosters Willmann einen Gegenbesuch ab.

Willmann hatte in seiner Prager Zeit persönlichen Kontakt über längere Zeit mit Patres von Emaus ¹⁵⁶⁾, möglicherweise auch mit P. Odilo Wolff, dem Prior des Klosters, der Frau Willmann in die katholische Kirche aufnahm.

Familie Willmann hatte in der Klosterkirche zu Emaus "besondere Plätze innerhalb des Chores", weshalb sie z. B. zur Weihnachtsmesse schon eine halbe Stunde vor Beginn an der Klosterpforte sich einfinden mußte ¹⁵⁷⁾.

Setzt man in Rechnung, daß Emaus im Jahre 1880 gegründet und Willmanns Didaktik zwei Jahre später erschien, so kann die Aufnahme des beiderseitigen Kontaktes schon in diese beiden Jahre fallen. Diese Annahme wird gestützt durch Hinweise im ersten Band der Didaktik. Dort wird einige Male Bezug auf benediktinische Literatur genommen ¹⁵⁸⁾; aus der Besprechung der Benediktinerregel durch Willmann wird deutlich, daß er sie nicht nur dem Namen, sondern auch dem Inhalte nach kannte ¹⁵⁹⁾.

Hinzu kommen die Hinweise auf patristische und mittelalterlich-kirchliche Literatur ¹⁶⁰⁾.

Aus diesen Hinweisen auf literarische Quellen in der Didaktik schließen wir, daß Willmann schon für die Abfassung des ersten Bandes seiner Didaktik Werke aus der Klosterbibliothek von Emaus zur Verfügung standen.

Die Verbindung Willmanns und seiner Familie mit dem Kloster Emaus wurde in den bisherigen Arbeiten über Willmann noch nicht berührt, scheint uns aber wesentlich zu sein zum Verständnis der Tatsache seiner Entwicklung hin zu einem umfassenden Thomismus, der es fertig brachte, so divergierende Anschauungen wie die Herbarts und Schleiermachers gleichsam zu synchronisieren.

Denn am Beispiel des Benediktinerordens, von dessen Theorie

und Praxis sich Willmann 20 Jahre lang durch seine konkrete Berührung mit Kloster Emaus ein realistisches Bild machen konnte, läßt sich die katholische Lösung ablesen für das Problem des Verhältnisses zwischen dem einzelnen und der Gemeinschaft.

Nach der Benediktinerregel - um 450 abgefaßt - ist der einzelne hingeordnet auf die Gemeinschaft. Seine Entfaltung geschieht in ihrem Dienste. Die Gemeinschaft ihrerseits ist zum Wohle aller und damit auch des einzelnen da.

Die Willkür des einzelnen ist durch die Hinordnung auf die Gemeinschaft ausgeschaltet, die Willkür der Gemeinschaft, die im Abt ihre gewählte Spitze hat, ist ausgeschaltet gegenüber dem einzelnen durch die Regel, welche als Gesetz und Norm freiwillig von jedem übernommen wird, und dadurch gleichermaßen den einzelnen und die Gemeinschaft an ein Drittes bindet, das über beiden steht. Die Autorität der Regel ist von der Autorität Gottes abgeleitet und die Anwendung dieses Gesetzbuches darf mit den Geboten Gottes nicht in Widerspruch stehen, wenn sie Gehorsam fordern will.

Hier liegt dieselbe Lösung des Problems vor, zu der Willmann kam:

Das Leitbild seiner Erziehung stand nicht von vorneherein fest. Mit der Erziehung im Sinne Herbarts begann er, die einseitig auf den einzelnen ausgerichtet war; dann glaubte er die nötige Ergänzung bei Schleiermacher zu finden, der die Erziehung auf die Gemeinschaft hin ausrichtete. Schließlich fand er im Guterbegriff die Norm für beide, den einzelnen und die Gemeinschaft.

Mit Erscheinen der Didaktik ist indes dieser Entwicklungsprozeß Willmanns noch nicht abgeschlossen. Wir werden weiterhin seine einzelnen Stationen zu verfolgen haben, die sich zum Teil deswegen so schwer bestimmen lassen, weil die innere Entwicklung zwar kontinuierlich und konsequent weiterschreitet, in ihrem

Tempo und ihrer Färbung indes von äußeren Anlässen und Gegebenheiten mitbestimmt wird.

Drei solcher äußerer Anlässe haben wir eben besprochen, die wir auf Grund ihrer Wirkung auf Willmann für bedeutsam halten.

Wenn diese äußeren Anlässe auch ihre faktische Bedeutung hatten, so sehen wir diese doch nicht so sehr darin, daß sie etwa eine neue Richtung bei Willmann eingeleitet hätten, sondern darin, daß sie die eingeschlagene Linie bestätigten und zum Weiter-schreiten auf ihr ermutigten:

Schon die Vorlesung von 1875 zeigte uns den vordringenden Einfluß der Antike; die Auseinandersetzung mit dem Güterbegriff Schleiermachers, der 1872 eingeführt wurde, scheint zwar gegenüber anderen vordrängenden Problemen für Jahre auf Eis gelegt worden zu sein, enthielt aber den Güterbegriff Platos, wenn auch mehr formal als material. Die Auseinandersetzung mit Aristoteles lag offenbar thematisch von der Psychologie Herbarts her für Willmann näher, ist jedenfalls 1875 schon im Gange, so daß das Urteil Volkmanns schon einen vorbereiteten Boden findet.

Den drei faktischen Hinweisen auf den Thomismus - denn auch das Benediktinische neigt von seiner Struktur her zum Thomismus - kommt bis zum Erscheinen der Didaktik mehr programmatische Bedeutung zu, als daß der Thomismus schon wirklich umfassend darin durchgeführt worden wäre. Abgesehen davon, daß das angesichts der zeitlichen und gesundheitlichen Bedrängnis Willmanns eine unbillige Forderung wäre, sind wir der Meinung, daß Willmanns Weg zum Thomismus in gewissem Sinn "zweispurig" verlief:

Die eine Linie führt über den Glauben, die andere über das Wissen zu Thomas v. Aquin.

Je mehr sich Willmann um die rationale Durchdringung seines katholischen Glaubens mühte, was wir für die siebziger Jahre in

steigendem Maße aus seinen Vorlesungen ablesen können, desto näher mußte er dem eigentlichen Bereich der Theologie kommen, und hierin auf die Gedankengänge eines Thomas stoßen, die in der erwähnten Enzyklika mit fruchtbaren Saatkörnern verglichen werden¹⁶¹⁾.

Auf diesem, dem theologischen Gebiet vornehmlich möchten wir die Anregungen des Klosters Emaus sehen, so daß es nicht wundernimmt, daß Willmann von 1893-97 seine drei Bände "Geschichte des Idealismus" herausbringt, von denen der zweite Band die philosophische Spekulation von der Basis der katholischen Glaubenslehre aus im historischen Aufriß bis zum Ausgang des Mittelalters behandelt.

Die dabei in Erscheinung tretende Beherrschung der theologischen Materie betrachten wir mit als eine Frucht des Kontaktes mit Emaus.

Neben der Linie des Glaubens läßt sich bei Willmann auf dem Gebiete des Wissens ebenfalls eine Linie verfolgen, die zu Thomas von Aquin führt, nämlich über die antiken Denker, vornehmlich über Aristoteles.

Diese Linie tritt von der Didaktik an immer mehr in Erscheinung und wird maßgebend für Willmanns Sicht des Güterbegriffes. Damit sind wir wieder bei der Einteilung der Güter in der Didaktik.

Den Exkurs zu den thomistischen Anregungen jener Zeit hielten wir für angebracht auf Grund des Terminus "spirituelle Güter", der ein Beispiel für die fruchtbare Integration von Glauben und Wissen bei Willmann darstellt, wie es seinem organischen Denken gemäß war.

Das Stichwort "organisch" führt denn auch zum Einteilungsprinzip der Güter.

b) Die organische Betrachtungsweise:

Der in der Didaktik auftauchende Begriff "organisch" ist für Willmann nicht neu, behandelt er doch schon in der Vorlesung von 1875 die Erziehung als einen Teil der Erneuerung der Gesellschaft, wozu ihn die Sicht der Gesellschaft als eines sozialen Organismus berechtigt. Neu ist in der Didaktik lediglich die umfassende Anwendung dieses Gesichtspunktes auch auf die einzelnen Teilaspekte der Erziehung, wie z. B. den Unterricht, seinen Lehrstoff und seine Methoden.

Neu ist in der Didaktik daran auch, daß Willmann erstmals sagt, von wem er diese organische Sicht übernommen hat, nämlich von seinem ehemaligen Lehrer Adolf Trendelenburg, der damit auf Platon und Aristoteles zurückverwies ¹⁶²⁾.

Den Aristoteliker Trendelenburg hatte Willmann während seiner Berliner Studienjahre (1859-63) gehört. Die auf Grund des damaligen Deutschen Idealismus stark ventilierten erkenntnistheoretischen Probleme bildeten auch für den Studenten Willmann den Ausgangspunkt; er vermißte bei Trendelenburg die Lösung dieser Probleme, war aber auch nicht von Kant und seinen Nachfolgern befriedigt, weshalb er sich zu Herbart wandte und in dessen Vorstellungsbegriff das objektive, reale Moment erhoffte ¹⁶³⁾.

Erst über den Umweg der Kritik der Herbartschen Pädagogik fand Willmann wieder den Anschluß an Trendelenburg, weil Willmann die Herbartsche Psychologie zur aristotelischen weiterführte, und dabei wieder auf Trendelenburg stieß und bei dieser Durchgangsstation dessen aristotelische Anregungen aufarbeitete.

Bei der organischen Auffassung wird "das Geistige mit dem Organischen nicht nur vergleichbar, sondern innerlich verwandt erklärt", sagt Willmann in der Didaktik im Zusammenhang mit Trendelenburg ¹⁶⁴⁾. Der Begriff des Organischen für Erscheinungen des geistigen Gebietes wird aber nicht erst durch Trendelen-

burg geläufig, sondern durch Schelling eingeleitet, der die beiden Gebiete Natur und Geschichte einander gegenüberstellt. Vorher unterschied man Physik und Ethik. Während im Begriff der Geschichte mehr der Gesichtspunkt der fortlaufenden Entwicklung dominiert, stellt der Terminus Ethik mehr die persönliche Freiheit heraus, die bei dem Vergleich menschlich-geistiger Sachverhalte mit solchen der übrigen Natur nicht vergessen werden darf, weshalb Willmann (im dritten Band seiner Geschichte des Idealismus) eine Reserve gegen Schellings Aufstellung hat ¹⁶⁵⁾, wenn er auch mit dem daraus abgeleiteten Organismusbegriff operiert. Nur füllt ihn Willmann aristotelisch, was sich in der Didaktik folgendermaßen zeigt:

Die organische Betrachtungsweise sieht das einzelne nicht isoliert, sondern als Teil eines Ganzen. Vom Ganzen geht die Entwicklung aus wie von einem Samen und Keime. Nach Trendelenburg bleibt das Ganze das Herrschende, wodurch das einzelne, die Teile, zu Gliedern werden, "die dem Ganzen dienen, und in welchen sich das Ganze widerspiegelt". Im geistigen Schaffen z. B. ist dieses Ganze der Begriff, der als einzelner isoliert ist wie ein ungenutzter Keim, in die "Wechselwirkung des Zusammenhanges" gebracht, aber sein immanentes Gesetz auswirkt und Erkenntnismöglichkeiten bietet ¹⁶⁶⁾.

Dieses immanente Gesetz der Entfaltung und Entwicklung ist ein rationales, gedanklich faßbares, ist der "treibende Gedanke", das "Prinzip", aus dem heraus eine Gestaltung erfolgt, weshalb Willmann z. B. das Lehrwesen der Kirche als "organisch" bezeichnete ¹⁶⁷⁾. Aus dieser Auffassung ergibt sich die andere, daß dieses Angelegte sich entfalten soll in Richtung auf einen Zweck zu, der im Angelegtsein als rationale Sinnhaftigkeit mitgegeben ist.

So kann in Willmanns Didaktik der Zweck zum Prinzip von Erkenntnis und Darstellung im Unterricht werden ¹⁶⁸⁾.

Mit dieser teilweise wörtlichen Bezugnahme auf Trendelenburg bringt Willmann die organische Auffassung in seiner Didaktik in einem Sinne zur Geltung, der den Potenzbegriff und die teleologische Auffassung des Aristoteles enthält.

c) Die organische Sicht der Güter.

Die organische Auffassung wendet Willmann nun auch auf den Güterbegriff an. Vom Prinzip her, vom "treibenden Gedanken" aus sucht er nach Einteilungsmöglichkeiten für die Güter.

Lorenz v. Stein hatte ihm schon ein juristisches Einteilungsprinzip an die Hand gegeben, wie wir sahen, in seinem Begriff des geistigen Gutes, dem physische Güter gegenüberstehen. Willmann nimmt dieses Prinzip in der Didaktik auf, wenn er von den geistigen Gütern als den immateriellen gegenüber den materiellen Gütern spricht ¹⁶⁹⁾. Die eigentliche Differenzierung nimmt Willmann auf dem Gebiete der geistigen Güter vor, indem er zu diesem Zwecke Steins Einteilung, die ihm bis hierher gute Dienste geleistet hat, durch Gesichtspunkte ergänzt, die er Herbart, Schleiermacher, Plato, Aristoteles, Thomas verdankt.

Die geistigen Güter sind zunächst intellektuelle Güter und werden im Unterricht vermittelt im Rahmen der Bildungsarbeit, welche einen Teil der menschlichen Lebensaufgaben darstellt, die ihrerseits wieder dem Gebiet der Ethik zugehören ¹⁷⁰⁾.

Für Willmann hat sich also in seiner Auffassung, daß der Unterricht ein erziehender sein soll, seit Ziller nichts geändert und er läßt den intellektuellen Gütern die sittlichen Güter folgen, welche den Kern der intellektuellen Bildung ausmachen ¹⁷¹⁾.

Schon von Herbart her stand also der sittliche Gesichtspunkt für Willmann fest.

Wenn Willmann auch den sozialen Aspekt der Erziehung von Schleiermacher übernommen hat, zu dem dieser vom Gesichtspunkt der

"Totalität der Vernunftthätigkeit" aus gekommen war, so meldet er jetzt, 1882, deutlicher "Bedenken" an als im Vortrag von 1875 über Schleiermachers Erziehungslehre. Damals hatte er lediglich einen "Mangel an psychologischen Voruntersuchungen" bei Schleiermacher festgestellt ¹⁷²⁾, jetzt beziehen sich diese Bedenken schon auf Schleiermachers Voraussetzungen, seine "ethischen, aus den metaphysischen abgeleiteten, die moralische Welt a priori konstruierenden Kategorien" ¹⁷³⁾.

Den Fehler Schleiermachers sieht nun Willmann darin, daß dieser "als das Ziel des sittlichen Handelns die Herrschaft der Vernunft über die Natur oder geradezu das Vernunftwerden der Natur hinstellt."

Diese Auffassung "verwandelt das Moralische in den Prozeß der sich auswirkenden Vernunft, womit sie die Sittlichkeit zu einem Momente der Kultur herabsetzt." Hierin sieht Willmann schon den modernen Kulturbegriff am Werk, der auch Maßstab für das Sittliche sein will, statt vom Sittlichen her seine Maßstäbe zu empfangen. Das Religiöse als Überhöhung des Sittlichen kommt dabei zwangsläufig aus dem Blick ¹⁷⁴⁾.

Willmann kritisiert Schleiermacher in der Didaktik schon von Plato her.

Der Weg von Schleiermacher zu Plato dürfte für Willmann einmal im historischen Prinzip liegen, das er bei allen wissenschaftlichen Problemen anwandte, um die genetische Entwicklung des Problems in den Blick zu bekommen, wobei sich neuzeitliche von mittelalterlichen und antiken Lösungen abhoben.

Zum andern dürfte mit der wachsenden Kenntnis Platos der Güterbegriff Schleiermachers fragwürdig geworden sein. Während nämlich, wie wir sahen, ein Gut bei Schleiermacher Ergebnis menschlicher Tätigkeit ist, überragt der Güterbegriff Platos gemäß seiner Ideenlehre alle menschliche Tätigkeit. Danach wird das höchste Gut vom Menschen nicht gemacht, sondern ist ihm vorgegeben.

Der Mensch kann und soll an den Gütern, die vom höchsten Gut abgeleitet sind, Anteil haben.

So gewinnt der platonische Begriff der Anteilnahme (Metexis) für die Güterlehre Willmanns große Bedeutung. Willmann operiert schon in der Didaktik damit ¹⁷⁵⁾

Bei Plato hebt Willmann hervor, daß dieser "das Ewige, Jenseitige" ¹⁷⁶⁾ in die Betrachtung mit einbezieht und damit "einen außerzeitlichen Beziehungspunkt für alle Bildungsarbeit" gewinnt ¹⁷⁷⁾.

Damit ist der religiöse Gesichtspunkt erreicht.

Von ihm aus spricht Willmann von "spirituellen" Gütern, die "außerzeitlichen und übernatürlichen Ursprungs" sind ¹⁷⁸⁾.

Vom natürlichen Denken her kommt also Plato dem übernatürlichen, christlichen Denken am nächsten.

Willmann sieht schon 1882 im Christentum die Lösung für sein Problem, das sich im Güterbegriff kristallisierte.

Daß er dabei das Christentum als Lösung sieht, geschieht nicht etwa aus einer "theologischen Liebhaberei" heraus, sondern aus der "Einsicht, daß nirgend tiefer und reiner als in jenem die Gegensätze von Einzelwesen und Gesamtheit, von persönlichem Werte und gliedlicher Dienstbarkeit, von sittlicher Freiheit und natürlich-geschichtlicher Gebundenheit ihre Versöhnung finden" ¹⁷⁹⁾.

Nur möchte Willmann bei christlicher Sicht die Einseitigkeit des Luthertums vermieden wissen, welches "das individual-persönliche Element gegenüber der Überlieferung und dem Kollektivbewußtsein" zu isoliert betonte ¹⁸⁰⁾.

Die Einbeziehung des Glaubens in die Bildungsarbeit geschieht bei Willmann aus Gründen eines umfassenden "Weltverstehens", wie er es bei der Kritik des Positivismus Comtes fordert. Für Willmann ist danach die untere Stufe des Weltverstehens die Betrachtung der Tatsachen. Daran schließt sich die zum Wesen vordringende Spekulation an und die höchste Stufe des Weltverstehens ist

der Glaube. Er meint damit "die Einsicht, daß das Organ des Verstehens überhaupt nicht imstande und nicht berufen ist, das ganze des Gegebenen zu ergreifen, daß es vielmehr eine Realität giebt, deren sich der Menschegeist nur im Glauben bemächtigen kann" ¹⁸¹⁾. So ergänzt der Glaube das Wissen, weil er das menschliche Leben in seinem "höchsten und weitesten Zusammenhange" erfaßt, welcher nötig ist zur Erreichung des höchsten Standpunktes der Bildungsarbeit ^{181a)}.

Noch eine Art von Gütern sei hier erwähnt, die sich in die vertikale Sicht einfügen läßt.

Willmann spricht von "ideellen" oder "idealen Gütern", welche alle nicht materiellen Güter umfassen, sowohl die zeitlichen als auch die außerzeitlichen ^{181b)}.

Wir halten die Bezeichnung "ideelle Güter" für eine Ergänzung des Steinschen Terminus "geistige Güter" und sehen die Anregung dazu bei Plato gegeben.

Die ideellen Güter sind nämlich übersinnlicher, ideeller Natur, worin Platos Unterscheidung von Sinnenwelt und Ideenwelt sichtbar wird ^{181c)}, und sich bereits in der Didaktik die Problematik der "Geschichte des Idealismus" ankündigt.

Unser bisherige vertikale Betrachtungsweise des Güterbegriffs ergab also folgende Einteilung:

Als gesamtes Einteilungsprinzip schwebt Willmann offenbar das organische vor, welches einen höchsten und umfassenden Standpunkt anstrebt.

Dabei dient die Auffassung des Organischen bei Aristoteles als Vorbild, wird aber mit Hilfe Platos bis an die Grenze des natürlichen Bereiches geführt und auf die Betrachtung des übernatürlichen Bereiches im christlichen Sinne ausgedehnt, wobei Willmann der katholischen Auffassung wegen ihres umfassenden Charakters den Vorzug vor der protestantischen gibt.

Innerhalb des organischen Prinzips sahen wir entwicklungsbedingte Einteilungsgesichtspunkte Willmanns zum Zuge kommen, die wir von unten nach oben verfolgten. Im einzelnen führten wir Willmanns Einteilung von geistigen als immateriellen gegenüber materiellen Gütern auf das juristische Einteilungsprinzip Lorenz v. Steins zurück, der von physischen und geistigen Gütern sprach.

Dieses juristische Einteilungsprinzip fanden wir übergriffen vom ethischen.

Daß hierbei die intellektuellen Güter im Rahmen der sittlichen Güter gesehen werden, führten wir auf den Einfluß Zillers und Herbarts zurück, worin sich Willmann bei Schleiermacher bestätigt fand, während dessen ethische Auffassung durch die Platos korrigiert und ergänzt wurde.

Das sittliche Prinzip ist bei Willmann noch vom religiösen überhöht, auf Grund dessen er abschließend zu den spirituellen Gütern kommt, eine Bezeichnung, worin die christliche Gegenüberstellung von Natur und Übernatur sichtbar wird ¹⁸²⁾.

Vertikal gesehen lassen sich demnach in Willmanns Didaktik als Hauptgruppen von Gütern unterscheiden: materielle, geistige (= intellektuelle und sittliche), spirituelle Güter.

Diese Einteilung enthält zugleich Willmanns Bewertung der Güter von oben nach unten, vom religiösen Gesichtspunkt aus als dem umfassenden.

2. Horizontale Einteilung der Güter.

Nun betrachten wir den Güterbegriff der Didaktik horizontal, d. h. nach seiner Verflochtenheit mit dem subjektiven und sozialen Gesichtspunkt von Erziehung und Bildung.

Dabei wird stillschweigend alles diesbezüglich Gesagte vorausgesetzt,

soweit es Gegenstand der Besprechung der Willmannschen Vorlesungen der siebziger Jahre war und in der Didaktik wiederkehrt.

Dabei soll nicht die Einteilung und der Aufbau der Didaktik geboten werden, sondern lediglich das, was uns gegenüber den Vorlesungen der siebziger Jahre als weitere Ausgestaltung des Güterbegriffes erscheint. Es handelt sich dabei hauptsächlich um Anwendung platonischer und aristotelischer Prinzipien.

a) Der soziale Gesichtspunkt:

Beginnen wir mit dem sozialen Gesichtspunkt, der von Schleiermacher her gegenüber dem individualen Herbarts sowohl zeitlich als auch thematisch für Willmann der nächstliegende war.

Ohne daß wir den sozialen Gesichtspunkt weiter als im Zusammenhang des Güterbegriffes verfolgten, ließ sich doch feststellen, daß Willmann in den siebziger Jahren sich bemühte, die soziale Seite möglichst umfassend in den Blick zu bekommen. Die "Totalansicht der socialen Erscheinungen", wie Willmann dafür 1882 sagt, war Ziel der Gesellschaftswissenschaft, in deren Rahmen sich auch Lorenz v. Stein einfügen läßt. In der Didaktik beruft sich Willmann zusätzlich auf die soziologischen Theorien Lilienfelds und Schäffles.

Ersterer hatte ab 1873 vier Bände "Gedanken über die Socialwissenschaft der Zukunft" herausgegeben, letzterer ab 1875 vier Bände über "Bau und Leben des socialen Körpers. Encyklopädischer Entwurf einer realen Anatomie, Physiologie und Psychologie der menschlichen Gesellschaft" 183).

In diesem Zusammenhang lehnt Willmann eine naturalistische Soziologie und ein aus ihr abgeleitetes Verständnis des Organismusbegriffes ab. Er sagt:

"Die Auffassung, daß die Analogie von Gesellschaft und lebendem Körper mehr sei als ein lehrreiches und fruchtbares Gleichnis, daß sie auf einer realen Konformität beider beruhe und darum

geradezu als sociologisches Erkenntnisprinzip benutzt werden könne, beruht auf einer Übereilung." 184)

Das hindert Willmann nicht in anderen Punkten von der Gesellschaftswissenschaft und Nationalökonomie Anregungen zu übernehmen und daraus für seine Güterlehre Nutzen zu ziehen.

Dies gilt z. B. für seinen Begriff der sozialen "Güterbewegung", der, soweit wir sehen, erstmals in der Didaktik erscheint.

Willmann setzt zu diesem Zweck die materielle mit der geistigen Ebene in Vergleich, die materiellen mit den geistigen Gütern.

Die Vererbung der materiellen Güter, wie er sie in Roschers "Ansichten der Volkswirtschaft" beschrieben fand, verglich er mit dem Vorgang der Vererbung geistiger Güter. Den Erbgang des privaten Erbrechtes verglich er mit der öffentlichen Überlieferung materiellen und geistigen Besitzes, was eine Güterbewegung von einer Generation auf die andere darstellt. Dabei sind die materiellen Güter "die Basis zur Fortführung der geschichtlichen Arbeit", welche aus geistigen Akten, aus psychischer Tätigkeit besteht, also in sich genommen, geistige und sittliche Güter darstellt 185).

So wie die materiellen Güter in der Nationalökonomie ihre Behandlung erfahren, sollte man auch für die geistigen Güter etwas Entsprechendes haben, "eine geistige Nationalökonomie oder Lehre von der intellektuellen Volkswirtschaft oder Güterbewegung" 186), meint Willmann, und seine Güterlehre erscheint als ein Beitrag dazu.

Betrachtet man diese geistige Güterbewegung näher, so handelt es sich dabei für Willmann um die Überlieferung geistiger Güter, welche Inhalt der Bildung sind. Weil diese geistigen Güter "ähnlich den materiellen Gütern, Gegenstand des Verlangens, Suchens, Erwerbens einerseits und des Darbietens, Vermittelns, Übertragens andererseits" sind, also vom Subjekt entgegengenommen und

von der Gemeinschaft dargeboten werden, hat die Güterbewegung eine individuelle und eine soziale Seite ¹⁸⁷⁾.

Die individuelle Seite, den Bildungserwerb, und die soziale Seite, das Bildungswesen, faßt Willmann unter dem Begriff der Bildungsarbeit als Gegenstand der Didaktik zusammen und widmet ihrer Darstellung den vierten und fünften Abschnitt seiner Didaktik ¹⁸⁸⁾.

Im fünften Abschnitt über das Bildungswesen kommt Willmann auf die "lehrhafte" Güterbewegung zu sprechen. Aus ihr leitet er neue Gesichtspunkte für die Einteilung der Güter ab, weshalb sie hier zur Sprache kommen soll.

Willmann geht von der Feststellung aus, daß die geistigen Güter ursprünglich keine lehrhafte Tendenz haben, das Lernen aber in Gang setzen und dadurch zu Bildungswerten werden ¹⁸⁹⁾. Indem dieses Lernen innerhalb der Gemeinschaften einer Generation auf die andere fortschreitet, erhalten die geistigen Güter "ihren Rückhalt an Tradition und Lehre als einem gefestigten Besitz von Inhalten des Glaubens, Wissens und Könnens" ¹⁹⁰⁾. Die geistigen Güter werden also in der Geschlechterfolge hervorgebracht und fortgepflanzt; hervorgebracht durch die Forschung, fortgepflanzt durch die Lehre.

Weil nicht die Forschung, sondern die Lehre Gegenstand des pädagogischen Unterrichts und damit Gegenstand der Didaktik ist, wendet sich Willmann nun näher der lehrhaften Güterbewegung zu.

Dabei unterscheidet Willmann für die Lehre pflichtmäßige, würdige und nützliche Güter ¹⁹¹⁾.

Die Anregung zu dieser Einteilung sehen wir für Willmann bei Ziller gegeben.

Gemäß seines erziehenden Unterrichtes, der auf eine sittlich-religiöse Gesinnungsbildung ausgerichtet ist, unterscheidet Ziller neben dem Pflichtmäßigen auch das Würdige und Nützliche im

Kultursystem 192).

Bei den pflichtmäßigen Gütern unterscheidet Willmann solche, welche jedem Glied des sozialen Organismus zugänglich gemacht werden müssen. Dazu rechnet er Religion und die vaterländisch-nationalen Güter (Sprache, Sitte, Literatur, Geschichte, wie er sie schon 1872 behandelte).

Pflichtmäßig für den sozialen Organismus als ganzen, nicht aber für jedes Glied desselben, sondern für eine Auswahl, sind antike Studien, Philosophie und Mathematik, weil sie "für das geistige Leben eine übergreifende und grundlegende Bedeutung haben".

Die pflichtmäßigen Güter gehören zu den illiberalen Gütern neben den nützlichen Gütern, welche als Kenntnisse und Fertigkeiten die Verbindung mit der Wirtschaft und den angewandten Wissenschaften herstellen. Die pflichtmäßigen Güter rechnet Willmann andererseits auch zur Gruppe der liberalen Güter, zu denen die würdigen Güter gehören, welche die accessorischen Disziplinen und die Künste umfassen ¹⁹³⁾.

Zu den accessorischen Disziplinen rechnet Willmann die Realien, während die unter den pflichtmäßigen Gütern genannten Bildungstoffe den Idealien zugerechnet werden und als fundamentale oder grundlegende Disziplinen geführt werden. Diese Unterscheidung trifft Willmann im dritten Abschnitt der Didaktik, der dem Bildungsinhalt gewidmet ist, und wie schon 1875, nach den Teilgebieten Ethik und Physik geordnet ist. Ergänzend dazu bringt Willmann in der Didaktik eine genauere dritte Unterscheidung, nach der es Fächer gibt, die sowohl ethische als auch physische Elemente in sich haben.

Zu dieser dritten Gruppe gehören danach:

Philosophie; sie hat es mit der ethischen und physischen Welt zu tun;

Weltkunde (Geographie) als Übergang zwischen beiden Gebieten;

Polymathie, in beide Gebiete greifend; ebenso

die bildende Kunst, im Unterricht durch die Graphik vertreten.

Diese Gruppe steht zwischen der ethischen, welche Theologie, Philologie, Geschichte, Musik umfaßt, und zwischen der physischen Gruppe, welcher Mathematik, Naturkunde, Technik und Gymnastik angehören ¹⁹⁴⁾.

Es läßt sich leicht erkennen, daß Willmanns Einteilung der Güter in pflichtmäßige, würdige und nützliche, sowie die andere in liberale und illiberale Güter in der Rangordnung ihren Platz haben, welche wir von unten nach oben, von den materiellen bis zu den spirituellen Gütern, bereits besprochen haben.

Die obige Aufgliederung in fundamentale und akzessorische Disziplinen, denen Willmann an der genannten Stelle noch die Fertigkeiten anschließt, illustriert diese Tatsache.

Nebenbei wird hier an der Gliederung der Bildungsstoffe wieder einmal das organische Prinzip des Aristoteles sichtbar, welches den einen Gesichtspunkt für das Viele sucht.

Wir stehen noch bei der horizontalen Betrachtung des Güterbegriffes in der Didaktik.

Dabei wird der Güterbegriff als objektiver Faktor gegenüber dem subjektiven und sozialen Faktor der Pädagogik in Augenschein genommen.

Wir wandten uns erst dem sozialen Aspekt des Güterbegriffes zu und stellten am Beispiel der geistigen Güterbewegung fest, daß Willmann aus dem Studium der Sozialwissenschaften fruchtbare Analogiebegriffe für die Pädagogik gewann, näherhin für die Güterlehre. Ferner ergab sich der soziale Gesichtspunkt als ein horizontales Einteilungsprinzip für den Güterbegriff im Hinblick darauf, was für den sozialen Gesamtorganismus zu pflichtmäßigen, würdigen und nützlichen Gütern gehört.

Die dabei von Willmann herangezogene Einteilung in liberale und illiberale Güter geht auf griechische Auffassung zurück, welche die freie geistige Betätigung in Wissenschaft und Kunst der wirtschaftlich ausgerichteten gegenüberstellte, welche unfrei mache ¹⁹⁵⁾.

Aus dieser Auffassung entwickelte sich das Bildungssystem der sieben freien Künste, welches in seiner christlichen Modifizierung¹⁹⁶⁾, die auch der körperlichen und auf das Lebensnützliche gerichteten Arbeit ihren berechtigten Platz gab, Willmann offenbar als historischer Anknüpfungspunkt vorschwebt.

Willmann sucht dabei seine Einteilung mit der antik-christlichen zu verbinden, was auf sein Bestreben nach organischer historischer Kontinuität hinweist, aus dem heraus in späteren Jahren seine Gedankengänge um eine philosophia und paedagogia perennis herauswachsen.

Nicht nur vom sozialen Organismus als ganzem nimmt Willmann Einteilungsgesichtspunkte für die Güter her, sondern auch von dessen einzelnen Gesellschaftsgruppen, wie in unserem Zusammenhang sein Hinweis auf vaterländisch-nationale Güter zeigt, worin Volk und Vaterland als ein Gut gesehen wird.

Der Umstand, daß der soziale Organismus der Gesellschaft sich in seiner Gesamtheit oder in seinen Teilen - von Familie, Stand, Staat und Kirche aus - anschauen läßt, ergibt für Willmann eine Fülle von Gütern, die verwirren kann - was schon Donath feststellte¹⁹⁷⁾ -, wenn man nicht die einigende Klammer des sozialen Gesichtspunktes sieht, wie er bei Willmann von der Pädagogik Schleiermachers her allmählich gewachsen ist.

b) Der individuelle Gesichtspunkt:

Trotzdem lassen sich nicht alle Güter direkt unter dem sozialen Gesichtspunkt subsumieren, so, wenn Willmann von persönlichen, individuellen Gütern spricht¹⁹⁸⁾. Dieser Ausdruck entstammt zwar erst der 4. Auflage der Didaktik, welche 1909 erschien und beide Bände erstmals in einen Band zusammenzog, war aber schon vorbereitet durch eine diesbezügliche Gliederung, wie sie Willmann 1908 in einem seiner Artikel, welche seine Didaktik erläutern und ergänzen, durchführt. Dort spricht er von persönlichen Gütern als

von Eigenschaften und Qualitäten der Person, und von überpersönlichen Gütern, die über die Person hinausliegen, an denen man Anteil sucht ¹⁹⁹⁾.

Stehen diese Aussagen auch schon fast am Endpunkt der Entwicklung des Güterbegriffes, so ist ihr Ansatz schon anfänglich in der Didaktik zu beobachten.

So spricht Willmann z. B. vom überpersönlichen Wert des Lehr-gutes, welches "erhalten und fortgepflanzt sein will", und nicht bloß persönliches Bildungsmittel sein darf ²⁰⁰⁾.

Wir sehen, die Grundeinsicht war 1872 schon da, wird in der Didaktik und darüber hinaus nur vertieft und erweitert, was sich in der wachsenden terminologischen Präzision niederschlägt.

An anderer Stelle der Didaktik wird das sozialethische Prinzip "vom Einzelwesen aus angesehen ein überpersönliches" genannt ²⁰¹⁾, weshalb Willmann an späterer Stelle "überpersönliche Güter, die um ihrer selbst willen Strebensziele sind", hervorhebt ²⁰²⁾.

Für die Didaktik zeigt sich demnach, daß Willmann in ihr von überpersönlichen Gütern spricht.

Dabei ergibt sich, was in späteren Jahren noch deutlicher wird, eine Betrachtung der Güter vom Einzelwesen aus, was wir als individuelles Einteilungsprinzip bezeichnen wollen.

Demnach läßt sich sagen:

Der Güterbegriff in Willmanns Didaktik läßt sich horizontal nach dem individualen und sozialen Prinzip einteilen.

Mit anderen Worten gesagt: Die horizontale Einteilung der Güter folgt bei Willmann der Pädagogik Herbarts und Schleiermachers.

Sie fügt sich indes der vertikalen Einteilung ein, welche mit Hilfe des aristotelischen organischen Prinzips vom natürlichen Bereich zum übernatürlichen fortschreitet und auf diese Weise eine umfassende Güterskala erstellt, welche die Bewertung der einzelnen Güter in sich schließt.

Im vertikalen und horizontalen Vorgehen vermaßen wir der wichtigsten Einteilungsprinzipien Willmanns habhaft geworden zu sein, derer er sich für den Güterbegriff in der Didaktik bediente.

Da er keine ausdrückliche Gliederung gab, mußte sie aus der Didaktik selbst erarbeitet werden an Hand der Bruchstücke, die in anderem Zusammenhang davon geboten wurden. Der Umstand, daß sich die Didaktik nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich an die Vorlesungen der siebziger Jahre anschloß, erleichterte dabei das Vorgehen.

II. Der Güterbegriff im allgemeinen.

Da wir in der Untersuchung des Güterbegriffes gleichsam unterwegs sind von einer literarischen Quelle Willmanns zur nächsten, und dabei nichts auslassen wollen, was einen wesentlich neuen Aspekt bietet, vermaßen wir in der Didaktik noch an zwei Punkten verweilen zu sollen, die uns gegenüber den Vorlesungen der siebziger Jahre als Fortschritt erscheinen. Wir meinen die Heraus-schälung des neuen Terminus "Bildungsgehalt" und die beginnende Ergänzung der Herbartschen durch die aristotelische Psychologie, soweit der Güterbegriff davon berührt wird.

Haben wir bisher in der Didaktik den Güterbegriff im besonderen betrachtet und die einzelnen Güter nach Arten und Einteilungsprinzipien zu erfassen gesucht, so gehen wir nunmehr auf den Güterbegriff im allgemeinen zurück.

1. Der Bildungsgehalt.

In den Vorlesungen der siebziger Jahre sahen wir, wie Willmann im Rahmen des erziehenden Unterrichtes in steigendem Maße sich der Betrachtung der objektiven Seite des Unterrichtes, des Stoffes, des geistigen Inhaltes zuwandte. Dieser geistige Inhalt macht inner-

halb der Erziehung und über sie hinausführend den Inhalt der Bildung aus. In der Didaktik wird der Bildungsinhalt als ein wesentlicher, integrierender Bestandteil der Bildungsarbeit besonders im dritten und vierten Abschnitt behandelt, was einen Anschluß an die Vorlesungen der siebziger Jahre darstellt, und deshalb hier im einzelnen nicht mehr besprochen werden soll.

Willmann fragt nun nicht mehr wie in den siebziger Jahren ganz allgemein nach dem geistigen Inhalt, sondern nach dem geistigen Inhalt als Bildungsinhalt. Er sucht in das Innere dessen einzudringen, was mit Bildungsinhalt gemeint ist. Dabei geht seine Betrachtungsweise zwischen dem Inhalt als Objekt und dem Subjekt hin und her, das er nicht isoliert, sondern in sozialem Bezug sieht.

Der geistige Inhalt steht in Bezug zum Subjekt, zum "aufnehmenden Geiste". Nun sieht Willmann den Inhalt als "ein organisches Ganze, das sein plastisches Gesetz in sich trägt und dem aufnehmenden Geiste mitteilt". Dort wirkt er als "Bildungsgehalt" des Objektes. Der Bildungsgehalt liegt also gewissermaßen auf dem Grunde des Bildungsinhaltes allgemein, oder gemäß des aristotelischen Denkens, das Willmann hier anwendet, der Bildungsgehalt liegt potentiell im Bildungsinhalt bereit und wird durch den aufnehmenden Geist aktualisiert, entbunden, herausgeholt, freigelegt, zur Wirkung und Entfaltung gebracht. Demnach wohnt dem Bildungsgehalt, wie Willmann sagt, eine "organische Kraft" inne, welche zur Entfaltung fähig ist, bei der Aufnahme in den Geist gleichsam aus ihrer Latenz, ihrem Schlafzustand geweckt wird, dann "bestimmend in die Vorstellungen und Gedanken eingreift und damit erst die innere Gestaltung bewirkt." Willmann beruft sich für diese organische Sicht auf Plato, der schon im Phädrus dem Logos, der Rede eine zeugende Kraft zugesprochen habe, welche im Hörer wie ein Samenkorn aufgehen könne; wie ein Organismus (Zoon) habe die Rede Teile und Glieder, die man zerlegen müsse und nicht wie ein ungeschickter Koch beliebig zerbrechen dürfe.

Der geistige Inhalt ist also ein organisches Ganze mit einem immanenten plastischen Gesetz, welches geistiger Natur ist. Deshalb ist der geistige Inhalt als Lehrstoff nicht schlechthin ein toter "Rohstoff", wie Willmann sagt, sondern etwas Lebensfähiges.

Willmann faßt den Inhalt hier substantial²⁰³⁾ und spricht ihm anderwärts "eine gewisse Substantialität" zu²⁰⁴⁾. Wie diese Substantialität näherhin zu fassen sei, sagt Willmann in der Didaktik noch nicht.

Anschließend an die Didaktik wird Willmann einen historischen Überblick über die einschlägige philosophische Spekulation vorlegen in seinen drei Bänden "Geschichte des Idealismus" (1893/97).

Die Komprimierung dieses historischen Materials auf seinen systematischen Gehalt erfolgt in einem Zyklus: Die Gesetze des geistigen Inhalts stellt Willmann in der "Logik" dar (1901).

Die Probleme um die Aneignung des geistigen Inhalts werden in der "Empirischen Psychologie" behandelt (1904). Das Wesen des geistigen Inhalts kommt in der "Historischen Einführung in die Metaphysik" zur Darstellung (1914).

Damit sind zugleich weitere Entwicklungsstationen Willmanns markiert, die im Hinblick auf den Güterbegriff noch berührt werden sollen.

Kehren wir nach dieser Vorschau wieder zur Didaktik zurück, zum pädagogisch-didaktischen Aspekt des geistigen Inhalts, der im Bildungsgehalt liegt.

Das Substantiale des Bildungsgehaltes ist nach anderen Ausdrucksweisen Willmanns in der Didaktik das "Wesentliche" eines bestimmten Stoffes. Es steht dem Unwesentlichen gegenüber wie "Früchte und Blätter, Inneres und Außenwerk", oder in der Ausdrucksweise von 1875: wie Kernhaftes und Peripheres, die hier wieder aufgenommen wird. Im Gesamtgehalte eines Lehrgegenstandes kommt so

dessen Bildungsgehalt zur Geltung, der zum Kern," zu den Wurzeln des inneren Wachstums" vordringen soll, während andere "Teile oder Momente" über die "peripherische Stellung" nicht hinauskommen.

Welche "Teile oder Momente" näherhin am oder im Bildungsgehalte gemeint sind, welche die "Bewurzelung und Verinnerlichung" im Subjekte bewirken, läßt Willmann offen. Er will in der Didaktik lediglich erreichen, daß der Bildungsgehalt beim Lernen zur Geltung komme²⁰⁵⁾. Ein gewisses Eindringen in Aspekte des Bildungsgehaltes selbst wird ersichtlich, wenn Willmann bei der Auswahl der Stoffe fordert, "daß überall das Beste, das Klassische, das Typische, das Charakteristische zur Verwendung komme"²⁰⁶⁾.

Ohne näheres Bezugssystem bleiben diese Kriterien indes formal; bei Willmann nicht, weil die Auswahl des Stoffes unter dem Gesichtspunkt der "ethischen Konzentration" vorgenommen wird, wie es erziehendem Unterricht entspricht, den Willmann in der Didaktik nun auch schon von Plato her motiviert.

Mit Plato sieht er den Inhalt, den die Jugend zu lernen hat, zielgerichtet, nämlich ethisch-religiös, was Willmann im Anschluß an Platos Staat so ausdrückt:

"Als das eine Ziel, welches Platon damit aller Bildung vorzeichnet, bestimmt er aber das höchste Gute, welches zugleich das höchste Gut und der Höchste und Gute ist." ²⁰⁷⁾

Hier sind wir wieder bei der Sicht Willmanns, welche für seine vertikale Gütereinteilung maßgeblich ist.

Sind damit alle Bildungsstoffe ethisiert?

Wie wir bei Willmann in den siebziger Jahren sahen, entstammen die Bildungsstoffe den beiden Gebieten Ethik und Physik und werden auch in der Didaktik entsprechend eingeteilt, wovon schon die Rede war.

Unbeschadet der Tatsache, daß jeder Stoff sein ihm spezifisches

Bildungsziel hat, wie es ihm von der Natur seines Sachgebietes her inhäriert, besteht "teleologisch" eine Verbindung zum obersten Zweck, wie Willmann sagt.

Nur soll man nicht künstlich, und damit willkürlich und gewaltmäßig "die Anknüpfung der ethisch-indifferenten Stoffe an den obersten (= ethisch-religiösen) Zweck" versuchen wollen, sondern der Sachgesetzlichkeit folgen, oder mit Willmanns Worten: "Vielmehr muß der jedem Gebiete eigene Bildungswert und das für jedes geltende Gesetz des Fortschrittes bei jener Anlehnung bewahrt bleiben."

Die rechte Behandlung der Stoffe läßt nach Willmann die teleologische Verbindung zum ethischen Zweck hin sichtbar werden ²⁰⁸⁾, um den sich wie um einen Mittelpunkt die einzelnen Gebiete in konzentrischen Kreisen lagern ²⁰⁹⁾.

Willmann bedient sich also teils des Bildes der vertikalen Stufen, wie bei der Gütereinteilung, teils des Bildes konzentrischer Kreise, um den organischen Zusammenhang der einzelnen Gebiete deutlich zu machen. Er bejaht das Prinzip der ethischen Konzentration, macht es sich aber nicht leicht damit, indem er die Sachgesetzlichkeit unberücksichtigt lassen, sie gleichsam umgehen oder überfliegen würde. Das wäre Bequemlichkeit, die sich gerade ethisch nicht rechtfertigen ließe.

Durchzieht doch gerade Willmanns Schrifttum, das der Didaktik folgt, der Tenor, daß die Sachgesetzlichkeit mit der Gottesgabe der Vernunft eruiert werden solle.

Andererseits bleibt aber Willmann beim Ergebnis der Sachgesetzlichkeit nicht stehen. Sein organisches Denken drängt nach Verknüpfung, sinnvollem Zusammenhang, ist der Isolierung abhold.

Bei der Menge des heutigen Bildungsinhalts ist indes die Gefahr der Isolierung auf ein Gebiet gegeben, verstärkt durch die Spezialisierung.

Nicht schon die Menge des heutigen Bildungsinhaltes an sich ist

ein Negativum; Willmann sieht vielmehr gerade in der "Mannigfaltigkeit ihres Inhaltes" die Stärke der modernen Bildung²¹⁰⁾.

Aber gerade dieser Umstand der Menge des Stoffes offenbart auch ihre Schwäche.

Willmann vermißt in ihr "die Kraft, die Menge des Stoffes und die Vielheit der Gesichtspunkte auf ein leitendes und organisierendes Prinzip zurückzuführen"²¹¹⁾.

Willmann unternimmt es in seiner Didaktik, sowohl die Menge des Stoffes und die Vielheit der Gesichtspunkte" vorzuführen, als auch sie "auf ein leitendes und organisierendes Prinzip zurückzuführen", wie wir für unseren Zusammenhang feststellen konnten.

Wenn Willmann im religiösen Gesichtspunkt das "organisierende Prinzip" der Bildungsinhalte sieht, so tut er es also nicht aus konstruierender Verkürzung der Perspektiven, nicht aus Vernachlässigung der Sachgesetzlichkeit, sondern aus der zusammenfassenden Schau der Gesamtwirklichkeit, die ja einer Bildungstheorie zugrunde liegen muß.

Zusammenfassend läßt sich also über den Bildungsgehalt als Terminus in der Didaktik Willmanns bisher sagen:

Der Bildungsgehalt ist im Gesamtgehalt eines geistigen Inhaltes enthalten als eine Potenz, die durch geistigen Akt des Menschen aktualisiert wird und dessen Bildung bewirkt.

Der Bildungsgehalt ist der Kern des Gesamtgehaltes und auf dem Wege reduzierender Sachlogik zu erreichen.

Weil dem Bildungsgehalt eine organische Struktur eignet, steht er in teleologischem Zusammenhang mit anderen Bildungsgehalten und mit dem leitenden, dem religiösen Prinzip.

2. Der Bildungsgehalt in seiner Hingeordnetheit auf die Seelenkräfte.

Wenn der Bildungsgehalt die Bildung des Geistes bewirkt, so läßt sich im Anschluß daran fragen, wie und warum das geschehen könne.

Die psychologische Frage der Aneignung des geistigen Inhalts führt zu der weiteren nach der Beschaffenheit des menschlichen Geistes, auf Grund welcher diese Aneignung erst möglich wird.

Hierbei ergänzt Willmann die psychologischen Aufstellungen Herbarts durch die Seelenlehre des Aristoteles.

Verschiedentlich weist Willmann darauf hin, daß der menschliche Geist auf die geistigen Güter "bezogen" und "hingeordnet" ist ²¹²⁾.

Da es sich im Unterricht vornehmlich um Vermittlung und Aneignung intellektueller Güter handelt, welche sich von der intellektuellen Seite her zum Zwecke der sittlichen Bildung "des ganzen Menschen bemächtigen" sollen ²¹³⁾, sind jene Seelenvermögen vornehmlich Gegenstand didaktischer Betrachtung, welche den intellektuellen Prozeß möglich machen.

Willmann hält sich dabei in seiner Grundanschauung an die "älteren Pädagogen", wiewohl "bei ihnen weder die Fassung noch die Verwendung des Schemas der Seelenvermögen eine glückliche ist und insbesondere das Zusammenwirken der seelischen Faktoren nicht zur Geltung kommen läßt".

Willmann hält an diesem "Schema" fest, weil es auf ethischen und metaphysischen Anschauungen beruht, welche sich geschichtlich gewährt haben ²¹⁴⁾.

Zu diesen "älteren Pädagogen" rechnet Willmann hier Aristoteles und nimmt sein Schema der Seelenvermögen als Grundlage.

Aristoteles geht von einer Trias von Seelenvermögen aus, auf welche er gestoßen war bei der Frage, durch welche Momente das Handeln und die Wahrheitserkenntnis bestimmt werden.

Es sind dies: Sinnlichkeit (aisthesis), Geist (nous), Streben (orexis).

Sie heißen bei Augustinus memoria, intellectus, voluntas und bei den Scholastikern sensibilitas, ratio, appetitus ²¹⁵⁾.

Herbart, der die noch weitergehende Einteilung Kants ²¹⁶⁾ wegen ihres diffusen Charakters ablehnte ²¹⁷⁾, will der Einheit der Seele wegen eine einzige Seelenkraft, weshalb er alle psychischen Tätigkeiten auf das Vorstellen zurückführt.

Dadurch werden alle weiteren Unterschiede zu sekundären, wie jene zwischen Sinnlichkeit und Geist, und Geist und Streben, welche von Aristoteles her primärer Natur sind ²¹⁸⁾.

Die organische Zusammenschau der Seelenkräfte, welche in ihrer Verschiedenheit trotzdem die einheitliche Betätigung der Seele gewährleisten, liegt bei Aristoteles vor, welche Herbart offenbar bei Kant vermißte.

In den erkenntnistheoretischen Partien der Bände der "Geschichte des Idealismus" stellt Willmann diese Zuordnung der Seelenkräfte und ihrer einzelnen Funktionen zueinander und nach außen näher dar, was naturgemäß im pädagogischen Zusammenhang der Didaktik nicht geschehen konnte.

Demnach hat die Sinnlichkeit die Fähigkeit der Sinneserkenntnis, der äußeren Wahrnehmung, der äußeren Anschauung. Diese Fähigkeit ist nach außen gerichtet, hat die Außenwelt zum Objekt. Mit dem Hereinbringen der äußeren Eindrücke in das Innere des Geistes erschöpft sich die Tätigkeit der Sinnlichkeit, weil sie zu mehr nicht fähig ist.

Das Hereingebrachte, scholastisch "Gemeinbild" genannt, weil es ein vorläufiges, allgemeines Bild des Äußeren gibt, ist das Feld der Vorstellungen, der inneren Anschauung und Wahrnehmung, der Phantasie.

Das Bewältigen des Gemeinbildes ist eine andersgeartete Tätigkeit als das Hereinbringen, setzt also auch eine andersgeartete Fähig-

keit voraus.

Während nun Herbart ein atomistisches Würfelspiel unter den Vorstellungen beginnen läßt, das zu Assoziationen, Apperzeptionen führt, und unerklärt Erkenntnis zur Folge hat, schreitet Willmann zu den Denkinhalten fort, welche durch eine neue, nicht mehr aufnehmende, sondern bearbeitende Tätigkeit des Geistes verursacht werden. Dabei werden die Vorstellungen gleichsam nochmals näher unter die Lupe genommen und auf ihren geistigen Gehalt untersucht. Das Vorstellen ist demnach weniger präzise als das Denken. Diesem eignet eine intensivere Aktivität, die sich auf die Vorstellungen als auf ihr Ziel richtet. Diese spezifische Aktivität eignet Aristoteles dem Geiste zu, der deshalb von der Sinnlichkeit unterschieden wird. Die Scholastik spricht näherhin vom "intellectus agens", dem "aktiven Verstand", der aus den Vorstellungen den Begriff, die eigentliche geistige Erkenntnis gleichsam herausliest.

Damit ist die didaktische Reihe gegeben, welche von außen nach innen fortschreitet, von der Anschauung, zur Vorstellung und zum Begriff.

Das Seelenvermögen der Sinnlichkeit richtet sich also auf äußere Objekte, das Vermögen des Verstandes auf die inneren Objekte der Vorstellungen. Weil die Objekte hierbei verschieden sind, schließt die Scholastik auf verschiedene Vermögen. Die Anwendung des gleichen Grundsatzes führt zur Annahme einer dritten Seelenkraft, dem Streben; denn es wendet sich nicht auf äußere Eindrücke, nicht auf innere Vorstellungen, sondern auf zu vollziehende Handlungen, also auf wieder andersartige Objekte. Nach Aristoteles ist das Streben auf Erreichen eines Gutes gerichtet, das dann zur Beglückung (eudaimonia) führt. In der Wortbedeutung Eudämonie ist das höchste denkbare Gut, Gott, eingeschlossen.

Der Geist erkennt die Güter als Strebensziele, das Streben wendet sich ihnen zu.

Wei, der Geist auch nur wieder Gleichartiges erkennen kann, muß solches in der Außenwelt enthalten sein. Die Scholastik präzisiert das Wie dieses Vorhandenseins in folgender Unterscheidung, wonach das Geistige fundamentaliter in rebus, formaliter in mente enthalten ist. Die Grundlage der Erkennbarkeit, der Entdeckung des Geistigen in den Dingen, muß also in den Dingen selbst liegen; es zu sehen in geistiger Form kommt dem Verstande zu.

Das Geistige in den Dingen ist ihr Wesen, wodurch sie sind. Das Geistige in den Dingen und das Geistige im Menschen ist von Gott als dem Schöpfer in beide, Menschen und Dinge, hineingelegt und aufeinander ningeordnet und läßt einen Rückschluß auf die Geistigkeit Gottes zu.

Mit diesem Ordnungsprinzip, das besonders Thomas von Aquin betonte, sind wir wieder bei Willmanns Worten in der Didaktik angelangt, mit denen er von der Hinordnung des menschlichen Geistes auf die geistigen Güter sprach ²¹⁹⁾.

Diese geistigen Inhalte sind zwar nicht die Außendinge selbst, deren Erkenntnis durch die Sinne eingeleitet, durch die Vorstellungen gesammelt und durch den Verstand vollendet wird; die geistigen Inhalte sind also nicht Sinnendinge, auch nicht übersinnliche Dinge, die über die Fassungskraft der Sinne hinausgehen; auch geistige Inhalte, welche die Fassungskraft des Verstandes übersteigen, wie Glaubensinhalte, sind geistige Inhalte und Güter.

Auch wenn die geistigen Inhalte nicht gegenständlicher Natur sind, weder sinnlicher, noch übersinnlicher, noch übernatürlicher Natur, so sind sie doch das Wissen um solche Gegenstände und als Wissen sind sie real.

Auch dieses Wissen wiederum ist in seiner Gesetzlichkeit und Struktur so geartet, daß es vom menschlichen Geiste aufgenommen werden kann, daß er sich ihm "konformieren" kann, wie

Willmann sagt, daß das Wissen zu einer Sache wird, die dem Geiste gegenübersteht mit ihrer Sachgesetzlichkeit, die sich nicht umbiegen läßt in subjektiver Willkür (wie oft wettert Willmann gegen diese Willkür!).

Dieses als Sache gegenüberstehende Wissen hält gleichsam seine mitgegebene "organische Kraft" bereit, welche der Geist entbindet, indem er sich an die Sache "darangiebt" - so Willmann in der Didaktik²²⁰⁾ - .

Indem der Geist das tut, "assimiliert" er sich dem Stoff, er gleicht sich ihm an, öffnet sich seiner Gesetzlichkeit, die nun ihrerseits als Bildungsgehalt wirken kann, die "innere Form"²²¹⁾ des Geistes bereichert, zu einem wertvollen, beglückenden inneren Besitz werden kann, zu einem geistigen Gut, das Eudämonie auslöst und zur Folge hat, um im Sinne des Aristoteles zu reden.

So entsteht die paradoxe Situation, daß sich der Geist den Stoff erst dann assimiliert, sich des Stoffes (= des Wissens) erst dann bemächtigt, wenn er sich in wacher Aktivität dem Stoff gegenüber rezeptiv verhält, sich der Wirkung der Sache aussetzt.

Deshalb kann Willmann fordern, daß im Unterricht nicht so sehr primär der formale Gesichtspunkt der Förderung des Subjekts im Vordergrund steht, sondern der materiale Gesichtspunkt mehr beachtet wird, wonach der zu vermittelnde Stoff in seinem Bildungsgehalt aufgeschlossen wird. Ist dieses Aufschließen geschehen - ein Teil der Unterrichtskunst besteht darin! -, dann ist die Förderung des Subjekts eine Folge, welche sich aus der Bereicherung mit dem Bildungsgehalte ergibt.

Was von seiten des Subjekts, des Schülers, dazu nötig ist, hat Herbart "Interesse" genannt, jene geistige Aufgeschlossenheit, welche nicht mechanisch den Stoff übernimmt wie in der sog. "Lernschule", sondern ihn denkend assimiliert, eine Anstrengung nicht nur für den Verstand, sondern auch eine Zumutung an den Willen, zu deren Bejahung der junge Mensch schrittweise hinzuführen ist.

Voraussetzung von seiten des Lehrers ist dazu eine logisch begründete "Artikulation" des Lehrinhaltes, wie sie Willmann in der Didaktik behandelt, und ihre psychologische Dosierung bei der Vermittlung.

III. Zusammenfassung.

Der Güterbegriff als Maßstab für Individuum und Gemeinschaft.

Auf Grund des Vordringens über die Herbartschen psychologischen Reihen des Vermittelns und Aneignens hinaus zu dem, was dabei als Inhalt vermittelt und angeeignet wird, dem Bildungsgut, gerät Willmann von den psychologischen Gesichtspunkten in der Pädagogik zusätzlich zu logischen und metaphysischen.

Deshalb kann er in der Didaktik sagen:

"Es handelt sich beim Bilden nicht um psychischen Zuwachs schlechthin, sondern um einen Erkenntniszuwachs, nicht um einen Reiz, sondern um eine Erfüllung mit wahren und gültigem Inhalt."²²²⁾

Die didaktischen Reihen des Vermittelns und Aneignens des Bildungsstoffes finden deshalb in Willmanns Didaktik eine Bearbeitung sowohl von psychologischen als auch von logischen Gesichtspunkten aus, was zu einer Ergänzung und Modifizierung der Herbartschen Aufstellungen und der daraus abgeleiteten Zillerschen Formalstufen führte.

Der psychologische Gesichtspunkt herrschte in Herbarts Pädagogik vor, weil sie auf Förderung des Subjekts eingestellt war, wodurch psychologische Maßnahmen bedingt sind.

Willmann hat viel zu intensiv die Herbartsche Pädagogik sowohl in der Praxis als auch in der Theorie durchmessen, als daß er später deren subjektiven Gesichtspunkt hätte vernachlässigen können.

Es ist bezeichnend, daß Willmanns erste Kritik an Schleiermacher sich auf psychologische Mängel bezieht und erst später, in der Didaktik und im dritten Band der Geschichte des Idealismus, auch auf dessen ethische und metaphysische Grundlagen ausgreift.

Der Übergang Willmanns von der dialektischen Sicht des sozialen Gesichtspunktes eines Schleiermacher zur organischen Sicht der Antike vollzieht sich fast unmerklich während der siebziger Jahre. Die Einbeziehung der Sozialwissenschaften mag dabei als Anstoß mitgewirkt haben, operierte doch Lorenz v. Stein mit dem historischen und organischen Gesichtspunkt. Der organische Gesichtspunkt war vorher schon durch Karl Mager wieder in Erinnerung gebracht worden, so daß zumindest seit 1875, der ersten Nennung Steins, die Anknüpfung an den einstigen Lehrer Trendelenburg vorbereitet war, der wie Stein, wenn auch auf anderen Gebieten, mit dem historischen und organischen Gesichtspunkt arbeitete. Mit Trendelenburg war für Willmann der Anschluß an die Antike wieder hergestellt, die zwar auch von Herbart und Schleiermacher herangezogen worden war, aber nicht im Sinne Trendelenburgs. Deswegen konnte Trendelenburg erst wieder in das Blickfeld Willmanns kommen, nachdem die Konzeptionen Herbarts und Schleiermachers soweit verarbeitet waren, daß ihre Bedenklichkeiten sichtbar wurden, und Willmann durch parallele Studien an Anschauungen seines Lehrers Trendelenburg erinnert wurde, die durch das Einschwenken auf Herbart seit der Studienzeit überlagert waren. Durch den Aristoteliker Trendelenburg war für Willmann eine neuerliche, gewissermaßen authentische Verbindung zur Philosophie der Antike hergestellt, die jetzt für Willmann erwünscht und akut wurde als Korrektiv sowohl für den Psychologismus Herbarts als auch für die autonomistische Ethik Schleiermachers, die einen befriedigenden Ausgleich zwischen dem individuellen und sozialen Faktor der Erziehung noch nicht geboten hatten. An der Tatsache des sozialen Bezugs der Erziehung brauchte sich

von Schleiermacher her nichts zu ändern; und Schleiermachers Verdienst an Willmann liegt wohl im Grunde darin, daß er gleichsam das Sprungbrett lieferte, welches den Absprung von Herbarts Erziehungstheorie gestattete.

Die intensive Bearbeitung des von Schleiermacher gebotenen sozialen Faktors während der siebziger Jahre führte denn auch zu Platons "Staat" und zu des Aristoteles "Politik" und weiteren Schriften der antiken Denker, welche den sozialen Faktor und in ihm die Erziehung behandeln.

Dabei mußte der Unterschied zwischen der neuzeitlichen bewußtseinsbezogenen und der antiken sachbezogenen Betrachtungsweise auffallen und sich wechselseitig herausfordern und ergänzen.

Schon als eine Frucht dieser bereits fortgeschrittenen Auseinandersetzung darf die Didaktik Willmanns bezeichnet werden, wobei schon die Ergänzungen des Mittelalters mit ins Spiel kommen, und damit der christliche Beitrag zur Lösung der anstehenden Probleme.

Der soziale Faktor wird in der Didaktik also schon nicht mehr allein von Schleiermacher und den zeitgenössischen Sozialwissenschaften her gesehen, sondern zusätzlich aus antiker und christlicher, näherhin katholischer Sicht.

Die Frage des Maßstabes für das Subjekt konnte für den Augenblick durch Schleiermachers Einbeziehung der Gemeinschaft gelöst erscheinen.

Der Fortschritt gegenüber Herbart besteht dabei darin, daß der einzelne nicht mehr isoliert, sondern immer in Bezug zur Gemeinschaft gesehen wird.

Der einzelne sollte durch die Gemeinschaften in sie hineingebildet, in sie eingeführt werden durch Überlieferung ihrer Güter der Gesellschaft an ihn. Was wird nun aber mit neuen Gütern, die als "Kulturagentien" aus dem Schoße der Gesellschaft aufsteigen, in das öffentliche Bewußtsein treten und ihren Anspruch anmelden, auch

überliefert und der Jugend in Unterricht und Erziehung nahegebracht zu werden? Sind diese Agentien wirklich Güter? Sind sie würdig, an die Jugend überliefert zu werden? Wenn ja, in welchem Qualitätsverhältnis zu den übrigen schon vorhandenen geistigen Gütern stehen sie? An welchem Platze der Rangordnung stehen sie?

Wie ist diese Rangordnung überhaupt beschaffen?

Und weiter:

Wenn Schleiermacher im Sinne seiner, der nachnapoleonischen Zeit, von der Erziehung erwartet, daß sie die jüngere Generation besser als die vorausgehende machen solle, wie war dann dieses "Besser" zu verstehen?

War nicht Schleiermachers Erziehungsziel die Einführung in die Gemeinschaft, die Assimilation der jüngeren an die ältere Generation? War da nicht die ältere Generation Maßstab für die jüngere? Und wenn diese Assimilation durch Güter geschah, deren Träger die ältere Generation war, erhielten diese Güter nicht auch wieder ihre Normierung durch eben diese ältere Generation? War sich die Gemeinschaft selbst Maßstab? Aber Schleiermachers Konzeption enthielt selbst das Agens, das über sie hinausführte: Die Erziehung sollte einführen in die Gemeinschaften und Generationen.

Schon in der Vorlesung von 1875 war Willmann aufgefallen, daß auf Grund der möglichen neuen Kulturagentien die Übereinstimmung der Generationen nicht immer gegeben ist. Wenn also die Generationen in ihrer historischen Aufeinanderfolge geistig nicht übereinstimmen, so liegt es offenbar an den jeweiligen Gütern, die sie in der Überlieferung betonen, bzw. nicht betonen.

Hier zeigte sich die Grenze des pädagogischen Ansatzes Schleiermachers:

Man konnte zwar den einzelnen mit der Gemeinschaft in Beziehung setzen, und daß man es sollte, darüber war sich Willmann mit Schleiermacher einig.

Aber wie Schleiermacher diese Setzung vornahm, konnte nicht befriedigen.

Willmann hatte die dialektische Methode Schleiermachers mitgemacht und Subjekt und Gemeinschaft gegeneinander gehalten und sie gleichsam wechselseitig aneinander gespiegelt.

Dadurch konnte die Gemeinschaft bis zu einem gewissen Grade Maßstab für den einzelnen werden. Was war aber dann zu tun, wenn der Vergleich einer Generation mit der vorausgehenden oder mit weiteren vorausgehenden Generationen eine Diskrepanz zeigte? Welche der geschichtlichen Generationen war dann Maßstab für die Überlieferung der Güter und warum?

Die historische Betrachtungsweise, die ja Willmanns Stärke war, hatte Schleiermachers Ansatz fragwürdig gemacht. Im Begriff der "Generationen" war eine historische Perspektive in Schleiermachers pädagogischen Ansatz gekommen, die von einer autonomistischen Ethik her nicht mehr zu lösen war.

Denn letztlich war bei Schleiermacher die autonome Vernunft Maßstab für den einzelnen und die Gemeinschaft und seine theologischen Gedankengänge wurden hier zu wenig wirksam auf Grund seiner Verflochtenheit in die Philosophie des Deutschen Idealismus und seiner protestantischen Ausgangsposition.

So mußte die Frage nach dem Verhältnis des einzelnen zur Gemeinschaft und den Gütern in ihr bei Schleiermacher letztlich ungelöst bleiben, weil die Gemeinschaft als Summation autonomer Individuen gleichsam nur eine Betrachtung zwischen Einzahl und Mehrzahl zuläßt, also atomistisch bleibt.

Auch eine prästabilisierte Harmonie, wie sie Leibniz anbot, mit dem sich Willmann schon bei Ziller beschäftigte ²²³⁾, konnte aus den zufällig nebeneinander lebenden Individuen kaum mehr als einen zusammengewürfelten Haufen machen. Die innere Beziehung indes, die zwischen den Menschen besteht, ließ sich damit nicht erklären.

Auch die Betonung des Bewußtseins als das zur Gemeinschaft Ver-

bindende ist für die siebziger Jahre Willmanns noch bezeichnend und läßt sich sowohl von der Subjekt-bezogenen Auffassung Herbarts her verstehen als auch von Schleiermacher her, in dessen Sinn das gemeinsame Bewußtsein ein Kriterium aus der Vernunfttätigkeit des Menschen darstellt und deshalb legitim ist.

Der Umstand aber, daß dieses Bewußtsein labil sein kann in der Überlieferung seiner geistigen Güter von einer Generation auf die andere, ließ nach einem anderen Maßstab Ausschau halten, der dieser Labilität nicht ausgesetzt ist.

Hier half die organische Betrachtungsweise Willmann weiter, wie er sie bei den antiken Denkern Plato und Aristoteles und, vielleicht schon vorher, im Neuen Testament, besonders den Paulusbriefen, fand.

Jedenfalls durchzieht die Didaktik das Wissen um die antike und christliche organische Auffassung, die zwar auch schon in den siebziger Jahren anklang, nun aber durchgängig auf alle geistigen Phänomene, die mit der Bildung zusammenhängen, angewandt wird.

Der organischen Betrachtungsweise ist die Sicht vom Ganzen her charakteristisch, das nicht als atomistisches Klötzchen erscheint, das isoliert, beziehungslos, im Raume verloren liegt, sondern selbst Organismus ist oder Glied eines solchen und dadurch bezogen und hingeeordnet ist von Natur aus. Auf Grund dieser vorgegebenen Hingeeordnetheit, die im Sein und Wesen angelegt ist, ist erst eine faktische Hinordnung möglich; denn das Handeln erwächst aus dem Sein, nicht umgekehrt.

In der Didaktik ist Willmann nicht bestrebt, die "ethischen und metaphysischen Grundlagen" der organischen Auffassung darzulegen, sondern sie auf die Pädagogik anzuwenden. Deshalb ist so oft vom Organismus die Rede: von der Gesellschaft als "Sozialkörper", als "sozialem Organismus"; vom Bildungswesen als einem Organismus innerhalb der Gesellschaft; von den Bildungs-

gütern als Organismen, die organisch gestuft und hingeordnet sind auf einen Organismus, der alle zu der ihnen gemäßen Geltung kommen läßt und seine Lebensmitte in der Religion hat, usw.

Die organische Betrachtungsweise ist auch der Grund, warum Willmann die Gemeinschaften nicht mehr nur im Sinne Schleiermachers als Träger der Güter bezeichnet, sondern die Gemeinschaften in ihrer Hingeordnetheit auf die Güter sieht, wodurch die Güter auch Maßstab für die Gemeinschaften und Generationen werden sowie für den einzelnen Menschen.

Weil demnach eine Hingeordnetheit nicht nur der einzelnen Güter zueinander besteht, sondern auch von den Gütern zu den Gemeinschaften und umgekehrt, verwahrt sich Willmann gegen die Einengung und Einschnürung der Gesellschaft auf eine einzige Gemeinschaft, nämlich den Staat.

Der Staat als Summation isolierter Individuen ist eine neuzeitliche, unzureichende Auffassung. Erst die organische Betrachtungsweise gestattet es die Gesellschaft als einen Organismus zu sehen, in welchem verschiedene Güter durch verschiedene Gemeinschaften unter verschiedener Rücksicht vertreten und trotzdem aufeinander hingeordnet sind.

Diese naturgegebene Hingeordnetheit ist zu respektieren und gestattet erst ein harmonisches Zusammenleben.

Sätze wie die des Aristoteles: "Der Natur der Sache nach muß, was für einen einzelnen Teil geschehen soll, nach dem bestimmt werden, was für das Ganze zu geschehen hat" ²²⁴⁾, und "Jede Gemeinschaft ist um eines Gutes willen da" ²²⁵⁾, waren geeignet, Willmann über das Schleiermachersche Verständnis der sozialen Seite hinauszuführen zu ihrem organischen Verständnis. Dadurch mußte der Gemeinschaftsbegriff seine monolithische Verslossenheit und Blindheit verlieren zugunsten einer sichtbar werden organischen Struktur, welche u. a. auch eine Hingeordnetheit der Gemeinschaft auf die Güter zeigte, die ihrerseits nun den

Charakter des Maßstabes für die Gemeinschaften erkennen ließen.

Deshalb mußte sich Willmanns Betrachtung noch näherhin mit der "Substantialität" der Güter befassen; denn sie waren nicht nur als Werk des Menschen zu begreifen, wie es als Ergebnis der menschlichen Vernunfttätigkeit im Sinne Schleiermachers objektiviert vorlag und überliefert werden konnte.

Die organische Auffassung hatte Willmann gelehrt, vor jede Vernunfttätigkeit zurückzugehen auf Faktizitäten, die ihr Dasein nicht menschlicher Vernunfttätigkeit verdankten, sondern vorgegebene "Objekte" waren, die mit ihrer "Qualität" die "Qualität des Subjekts" ²²⁶⁾ affizierten auf Grund der wechselseitigen, vorgegebenen Hingeordnetheit aufeinander, des Geistes auf die Gegenstände und umgekehrt.

Damit verlassen wir aber bereits den Stand der Entwicklung des Güterbegriffes, wie er sich uns in der Didaktik Willmanns darbot.

Auf eine knappe Formel gebracht, möchten wir die bisherige Entwicklung des Güterbegriffes bei Willmann folgendermaßen umreißen:

Bis zu seiner Didaktik ergänzte Willmann seinen Güterbegriff von einem idealistischen zu einem realistischen.

Der von der Philosophie des Deutschen Idealismus geprägte Güterbegriff Schleiermachers wurde durch die organische Betrachtungsweise, welche die dialektische ergänzte, zu einem philosophischen Realismus weitergeführt, wie er den christlichen Aristotelismus kennzeichnet.

E. Der Güterbegriff in der Zeit nach der Didaktik.

I. Der Güterbegriff als Grundlage normativer Pädagogik.

In der Didaktik wandte Willmann das organische Prinzip als dominierenden Gesichtspunkt auf die Pädagogik an. Was in den siebziger Jahren an pädagogischen Einsichten durch Analyse und Synthese einschlägiger Materien angefallen war, wird in einem organischen pädagogischen System in der Didaktik der achtziger Jahre vorgelegt. Das Charakteristische dieses Systems, welches sich auf die Behandlung der Bildungslehre beschränkte und die Erziehungslehre einem späteren Zeitpunkt vorbehielt, welche nicht mehr zur Ausführung kam, aber als "christliche Erziehungswissenschaft" gedacht war²²⁷⁾, bestand darin, daß es sich nicht in einer deskriptiven Pädagogik erschöpfte, sondern zusätzlich eine normative Pädagogik bot, worin die diesbezüglichen Anregungen Herbarts, Zillers, Schleiermachers bejaht, in ihrem gültigen Gehalt übernommen und durch aristotelisch-christliche Sicht ergänzt wurden.

Dadurch setzte sich Willmann in Gegensatz zu Wilh. Dilthey, der mit ihm Trendelenburg gehört hatte²²⁸⁾. Trendelenburg, der großen Wert auf die historische Kontinuität im philosophischen Denken legte, wollte trotzdem die scholastische Vermittlung des Aristotelismus ausgeklammert wissen, auf Grund der "damals noch wenig geklärten Auffassung der Scholastik", wie Willmann zu Entschuldigung seines Lehrers sagt²²⁹⁾.

Wenn es für Willmann noch eines Hinweises auf die Wichtigkeit des Zurückgehens auf die Metaphysik in pädagogischen Prinzipienfragen bedurfte, so konnte er es an Diltheys Bemühungen um eine allgemeine Pädagogik ablesen.

Willmann nimmt denn auch zu Dilthey Stellung. Es geschah im Jahre 1908 und mag ihn darin bestärkt haben, seine Einführung in die Metaphysik herauszugeben.

Dilthey hilt die Erkennbarkeit der "metaphysischen Ordnung der Welt" nicht für möglich. Von dieser Voraussetzung her ist es logisch, die einzelnen geschichtlichen pädagogischen Maßnahmen bzw. Systeme lediglich vergleichend nebeneinanderzustellen und zu beschreiben, ohne sie normativ zu beurteilen und zu bewerten. Dilthey bescheidet sich mit einer solchen deskriptiven Pädagogik, die letztlich auf einen pädagogischen Relativismus hinausläuft.

Willmann hält Dilthey entgegen, daß man nur über die "neuzeitlichen Systeme" zurückzugehen brauche zur "antik-christlichen Tradition", wo Aufschluß über die "metaphysische Ordnung der Welt" zu haben sei.

Eine deskriptive Pädagogik hält Willmann für unzureichend, weil Erziehung nicht nur ein "Konstatieren" dessen ist, was historisch vorliegt.

Pädagogik ist auch das, aber nicht nur das.

Erziehung enthält darüber hinaus eine "sittliche", eine "religiöse Forderung."

In der Einbeziehung des sittlichen Gesichtspunktes in die Pädagogik von Herbart her und des religiösen Gesichtspunktes von Ziller her war Willmann seit Beginn seiner pädagogischen Reflexion darauf hingewiesen, die Gesamtwirklichkeit des Menschen zu berücksichtigen. Deswegen mußte allen Aussagen über Wesen und Bestimmung des Menschen Raum gegeben werden, auch solchen, die nicht mit der Kraft der Vernunft zu eruieren waren, sondern nur gläubig angenommen werden konnten, dann aber ihre Vernunftgemäßheit bezeugten, auch wenn sie über die Vernunft hinausgehen. Erst die Einbeziehung des sittlich-religiösen Gesichtspunktes gestattet einen umfassenden Einblick in das Wesen des Menschen.

Das Wesen der Erziehung wird abgelesen vom Wesen des Menschen.

Willmann hat nun in seiner Einteilung der Güter, die wir als vertikal bezeichneten, zugleich eine normative Bewertung der Güter

vorgelegt, die eine normative Pädagogik zur Folge hat.

Weil diese Güterskala zugleich eine umfassende und damit allgemeine ist, wird die normative zugleich zu einer allgemeinen Pädagogik.

Der Güterbegriff wird Willmann zum Schlüssel einer solchen Pädagogik. Während der Relativismus letztlich zu Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit der zu vermittelnden Bildungsgüter kommt, betont Willmann gegenüber Dilthey ihre Rangordnung in einer Entschiedenheit, wie sie letzter Ernsthaftigkeit eignet:

Willmann sieht in den außerzeitlichen, religiösen Gütern "den Kern und Halt der ganzen Güterwelt". Deshalb darf die sittlich-religiöse Forderung aus der Pädagogik nicht eliminiert werden, wenn man nicht riskieren will, "durch deren Beiseitsetzung die ganze Aufgabe zu verschieben und zu verstümmeln".

Zur ganzheitlichen Betrachtung des Menschen gehört es, den "transzendenten Zug" ²³⁰⁾ der Menschennatur nicht zu ignorieren, was einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise unwürdig wäre, welche keine Seite der Wirklichkeit auslassen darf.

Erst ganzheitliche Betrachtung gestattet ganzheitlichen Einblick in das Wesen des Menschen und damit in das Wesen der Erziehung.

Deshalb ist für Willmann eine Pädagogik, "welche sich scheut, das Wesen der Erziehung hinzustellen", unfähig, die "Erziehungspraxis zu beraten" ^{230a)}.

Während das Geschichtliche für Schleiermacher "nichts anderes als das Wechseln" ist ²³¹⁾, gibt sich Willmann mit dieser Fassung des historischen Prinzips nicht zufrieden, die offenbar auch hinter Diltheys Auffassung steht, und nur eine Beschreibung, aber nicht eine Bewertung des "Wechselns" ermöglicht, oder ein "Konstatieren des Faktischen", um mit Willmann zu reden.

Für Willmann ist das "Konstatieren des Faktischen" nicht Endpunkt einer allgemeinen Pädagogik, sondern erst das Ausgangs-

material einer bewertenden Reduktion, oder mit seinen Worten: "Die von uns vertretene Grundanschauung fordert, daß das Faktische wieder zum Prinzipiellen erhoben werde." ²³²⁾

Willmann sieht im Geschichtlichen nicht nur ein Wechselndes, sondern auch ein Beharrendes.

Er macht sich in seiner Didaktik die Mühe, aus der verwirrenden Vielfalt der historischen Bildungsbestrebungen die geschichtlichen "Typen" herauszulösen, nicht etwa deshalb, um den geschichtlichen Wechsel zu illustrieren, sondern im Gegenteil zu dem Zwecke, um das allen Epochen Gemeinsame, das im Wechsel Beharrende herauszuschälen, um daraus "Fingerzeige" für die "richtige Organisation" der heutigen Bildung zu finden ²³³⁾.

Die Natur des Menschen und die den Menschen umgebende Welt bleiben in ihrer Objektivität durch alle Zeitepochen konstant; lediglich die Erkenntnisse darüber können wachsen.

Willmann ist nun nicht der Meinung, daß in einer normativen Pädagogik das fällige "Hinausgehen" in der Erkenntnis über den bisherigen Stand etwa nicht vollzogen werden dürfe.

Greift er doch selber in den siebziger Jahren neueste sozialwissenschaftliche Ergebnisse auf, um sie für die Pädagogik fruchtbar zu machen.

Um was es Willmann geht, ist etwas anderes. Bei allem Fortschritt der Einzelerkenntnis soll der Blick aufs Ganze nicht verloren gehen, oder um mit Willmann im Sinne unserer Thematik zu reden, der Blick auf die "Totalität der Güter" soll bleiben. Eine solche Zusammenschau verliert nicht die "höheren Ordnungen" aus dem Auge, die in Mensch und Natur vorgegeben und angelegt sind.

Diese "höheren Ordnungen" sollen nach Willmann die allgemeinen "festen Grundlagen" der Pädagogik einer jeden Zeit sein ²³⁴⁾.

Diese höheren Ordnungen sind das Beharrende in der Erscheinungen Flucht.

weil Willmanns vertikale Gütereinteilung zugleich eine normative ist, machten wir am Beispiel der Auseinandersetzung Willmanns mit Dilthey deutlich, daß sich diese Sicht, wie sie in der Didaktik vorliegt, auch in späteren Jahren bei Willmann nicht mehr gewandelt hat, sondern eher entschiedener geworden ist.

II. Weitere Entwicklung des Güterbegriffes.

1. Historisch-philosophische Begründung.

Wenden wir uns nun der weiteren Entwicklung des Güterbegriffes zu, wie wir sie im Anschluß an die Didaktik bei Willmann vorzufinden vermeinen.

Der historische Gesichtspunkt bleibt auch jetzt ein treibendes Agens.

Hatte die Didaktik im Vergleich zu den Vorlesungen der siebziger Jahre eine universelle historische Orientierung und einstweilige Systematisierung didaktischer Phänomene geboten, so wird die historische Orientierung nun gleichsam eine Stufe weitergetrieben, von der Pädagogik auf deren philosophische Grundlagen.

Die Ernte dieses Bemühens sind Willmanns drei Bände "Geschichte des Idealismus" (1893/97).

Nachdem Willmann in seiner Entwicklung bis zu einem gewissen Grade die Philosophie des Deutschen Idealismus durchschritten hatte, was sich in unserem Zusammenhang an der Entwicklung seines Güterbegriffes von Schleiermacher zur Antike ablesen ließ, kann es nicht verwundern, daß er sich nun die Geschichte des "eigentlichen" Idealismus vornahm, nachdem sich der zeitgenössische Deutsche Idealismus nicht als Idealismus im wahren Sinne für Willmann erwiesen hatte.

Die drei Bände dieser Geschichte stellen die philosophische Begründung der Didaktik und ihrer organischen Konzeption dar.

Im ersten Band geht Willmann auf die älteste philosophische Spekulation zurück und erweist ihre Verbundenheit mit dem theologischen Gebiet, was seine organische Sicht der Güter bestätigte.

Hauptsächlich dem zweiten und dritten Band ist unser erkenntnistheoretischer Aufriß entnommen, den wir zur Illustration dafür boten, daß Willmann in der Psychologie "von Herbart zum Aristotelismus", von den Vorstellungen zu den Begriffen als Inhalten weiterschritt.

Das Thema der drei Bände ist die organische Auffassung in ihrem philosophiegeschichtlichen Widerstreit. In diesem Sinne stellt die "Geschichte des Idealismus" eine Fortsetzung der Didaktik dar.

Es ist nicht Sache unseres pädagogischen Zusammenhangs weiter auf die drei philosophischen Bände einzugehen. Wir sehen sie im Zusammenhang mit dem Bemühen Willmanns, das mit der Didaktik immer augenscheinlicher wird, und auf die Metaphysik zusteuert, um die organische Auffassung bis in ihre Prinzipien zu verfolgen. Für den Güterbegriff heißt das, daß seine metaphysische Begründung als Endziel noch ausstand.

2. Metaphysische Begründung des Güterbegriffes.

a) Überleitung:

Die metaphysische Begründung des Güterbegriffes stellt zugleich die Ausziehung der Linie des natürlichen Denkens dar, das bis zu den Prinzipien vordringt. An diesem Endpunkt des natürlichen Denkens ergibt sich gleichsam die Nahtstelle zum übernatürlichen Denken hin, wobei die ergänzende Abrundung des Weltbildes aus dem Glauben entgegengenommen wird.

Willmann ist sich bewußt und betont es, daß seine vertikale Gütereinteilung nicht neu ist, auch nicht der methodische Weg dazu. Er umschreibt ihn folgendermaßen: "Es gilt, das Gegebene, die

Erscheinungen, das Historisch-empirische zu erkennen, sodann es auf seinen Gehalt, sein Wesen oder Gesetz hin zu begreifen und das Verständnis durch Einrückung des Begriffenen in das Licht der höchsten Prinzipien zu vollenden. Es ist dieselbe Stufenfolge: vom Erkunden zum Ergründen, von diesem zur Überschau aus dem Zentrum, die Stufenfolge, welche der scholastische Satz ausdrückt: *Sensibilia intellecta manducant ad intelligibilia divinorum*". ²³⁵⁾

Erst diese Methode setzte Willmann in den Stand, über den Psychologismus hinauszukommen; denn die Psychologie kann die geistige Güterwelt nur "als Bewußtseinszustände", aber nicht "nach ihrem organisch-idealen Gehalte" begreifen, wie Willmann ebendort sagt.

Das hinderte Willmann nicht daran der Psychologie auf ihrem Gebiete Gerechtigkeit widerfahren zu lassen in seiner "Empirischen Psychologie", welche schon die Einbettung der Herbartschen Psychologie in diejenige des Aristoteles und damit in die Metaphysik vollzogen hat.

Ihr vorausgegangen war die organisch denkerische Behandlung der "idealen Gehalte" in der "Logik".

So war schließlich für Willmann der Augenblick gekommen, die Prinzipien selbst zur Darstellung zu bringen, welche das Gebäude seiner Pädagogik, mit ihren Nebenstützen Logik und Psychologie, als Fundament trugen. Die "Historische Einführung in die Metaphysik" brachte diese abrundende Darstellung und stellt zugleich den Abschluß seines Lebenswerkes dar, auch wenn er nachher, von 1914-1920 noch weitere Veröffentlichungen herausbrachte.

Daß Willmanns Einführung in die Metaphysik erst 1914 erschien, wo doch die Logik schon 1901 und die Psychologie schon 1904 erschienen waren, dürfte nicht so sehr in einem noch ausstehenden Erkenntniszuwachs auf diesem Gebiete begründet sein, als vielmehr gleichzeitigen biographischen Ereignissen und Aufgaben gemäß geschehen sein.

1903 erfolgte Willmanns Emeritierung und damit eine rege Vortragstätigkeit und schriftstellerische Arbeit, besonders auch lexicographischer Art, die nicht nur der Sichtung und Auswertung des bisherigen Schaffens diente, sondern auch einem praktischen Zwecke, der Schaffung einer katholischen Universität in Salzburg, wozu Willmann eigens von Prag nach Salzburg übersiedelte, um sich der Mitarbeit an diesem Projekte zur Verfügung zu stellen. Offenbar aus der Einsicht heraus, daß dazu die Zeit noch nicht reif war, zog sich Willmann von Salzburg 1910 nach Leitmeritz, in die Nähe seiner schlesischen Heimat zurück.

Von diesen biographischen Ereignissen und übernommenen Aufgaben aus ist die relativ späte Herausgabe seines metaphysischen Werkes verständlich.

Es diente zusammen mit der Logik und Psychologie als dritter Band einer "Philosophischen Propädeutik" zugleich einem Anliegen der Pädagogik Herbarts, welcher für die Oberstufe der höheren Schule einen zur Universität überleitenden Unterricht gefordert hatte. Willmann müht sich zwar in dieser Propädeutik um eine zuchtvoll einfache Sprache, überfordert dabei aber durch seine Gründlichkeit höhere Schulen, was letztlich in der Sache begründet ist.

Das 1909 veröffentlichte Buch "Aristoteles als Pädagog" wirkt wie eine letzte Zusammenfassung der Anregungen, welche Willmann Aristoteles verdankt, und bereitet die Darstellung der Metaphysik auf aristotelischer Basis vor.

b) Das organische Prinzip:

Die Prinzipienfrage, welche bei der Behandlung des Güterbegriffs der Didaktik schon aus dem Hintergrund heraus anklang, wird in der "Historischen Einführung in die Metaphysik" von Willmann nun thematisch gestellt und von Aristoteles her beantwortet.

Der Güterbegriff ist bei Aristoteles ganz von der organischen Be-

trachtungsweise her geprägt.

Aristoteles kam zu ihr, indem er die Sicht der Denker vor ihm zur Synthese führte.

Während die Physiker (von Thales bis Demokrit) in der physischen Welt die Lösung der Prinzipienfrage zu finden vermeinten, neigten die Ethiker (Pythagoras, Sokrates, Plato) einseitig der sittlichen, ethischen Welt zu.

Aristoteles verbindet in der organischen Betrachtungsweise Physik und Ethik, Natur und sittliche Welt, wobei er zu vier "ontologischen Ursachen" kommt, die Willmann auch "Faktoren des endlichen Daseins" nennt ²³⁶⁾.

Es sind dies die Prinzipien von Form, Stoff, Zweck und Bewegung.

Die Form prägt dem materiellen Substrat eines Dinges, dem Stoff, die Wesenheit auf, wodurch es wird, was es ist, und wodurch es vom menschlichen Geist erkannt werden kann, und so Denkinhalt wird.

Das Prinzip des Zweckes sieht im Ding vorangelegte Kräfte, Potenzen (dynamis), die sich verwirklichen, zur Aktualität (energeia) herausgeführt werden.

Damit ist das Werden erklärt und dem Spiel des blinden Zufalls entrückt. Das Werden, die Bewegung, die Entwicklung gehen von einer vorgegebenen Potenz aus, welche eine Kraft ist, die auf ein ihr gemäßes Ziel (telos, finis) hingerichtet ist und das Werden (genesis) bewirkt.

Diese vier Prinzipien, das rationale, finale genetische und materielle Prinzip sind kennzeichnend für die organische Auffassung.

Willmann nennt die drei ersten auch "ideale Prinzipien" im Unterschiede zum materiellen Prinzip, weil sie das Wirken des Geistigen, des Ideellen, im Seienden zum Gegenstande haben ²³⁷⁾.

Das rationale Prinzip ist Grundlage der Wahrheitserkenntnis, das finale Prinzip begründet das Handeln, oder mit Willmanns Worten:

"Die Form rückt das Ding in unsere Erkenntnis ein, der Zweckgedanke in unser Willensleben." ²³⁸⁾

Das Zweckhafte in den Dingen verstehen wir, weil wir selbst Zwecke setzen können; hier liegt eine "Ähnlichkeit und Verwandtschaft" unseres Geistes mit den Dingen vor, wie Aristoteles in der Nikomachischen Ethik (VI, 2) sagt, wobei die Dinge "nicht nach ihrem ganzen Dasein, sondern nach ihrer Form" in gewissem Sinne in uns sind ²³⁹⁾.

Das finale Prinzip gibt der Sache den Aspekt des Gutes.

Dabei wird der Zweck vom Verstand gesehen, gesetzt und dann vom Willen angegangen, erstrebt. Der Zweck ist das schon vorausgesehene Ergebnis, das durch Willenshandlung erst erreicht werden soll. In diesem Sinne ist der Zweck das Ende und Ziel der Handlung, die dadurch dem Willen vom Verstande als Aufgabe vorgestellt, von diesem durchgeführt wird und als abgeschlossene den Charakter eines Werkes hat (ergon).

Wirken und Werk haben als Befriedigung eines Strebens einen Wert, sind für den Wirkenden ein agathon, ein bonum, was nach Willmann "die deutsche Sprache sowohl mit 'ein Gutes' als mit 'ein Gut' wiedergeben kann, wobei das letztere Wort das Bewahren, Festhalten, Hegen des erarbeiteten Wertes ausdrückt." ²⁴⁰⁾

Auf Grund seiner von der Erfahrung ausgehenden Betrachtungsweise reicht bei Aristoteles der Begriff des Guten vom sinnlichen bis zum sittlichen Gebiete hinauf, während Plato umgekehrt von seiner Ideenlehre aus vom Ewigen zum Zeitlichen herabsteigt. Ihm ist das Gut "einerseits Zustand des Subjekts, für das es gut ist, anderseits ein objektiver Wert, gleich der Idee, die Subjekt und Objekt verbindet" ²⁴¹⁾.

Aristoteles sieht darin eine "zu große Ausdehnung des Güterbegriffes", wie Willmann sagt, und faßt ihn bestimmter, indem er ihn näher mit der Zwecksetzung verbindet, die in jeder Handlung und Kunst verschieden ist. Aristoteles fragt: "Was ist denn in

jeder das Gut? Doch dasjenige, um deswillen alles andere vorgenommen wird; in der Heilkunst die Gesundheit, ... in der Baukunst das Haus, in anderen wieder ein anderes."

Demnach gibt es Güter, die um anderer Güter willen gesucht werden.

Aristoteles läßt das, was als Gut zu gelten habe, von der Individualität her bedingt sein und schreitet von da zum Allgemeingültigen fort, das für alle gilt. Als höchstes Ziel des Wollens, dem alle Geschöpfe zustreben, wird von Aristoteles die Gottheit bezeichnet.²⁴²⁾

Das finale Prinzip, das als Zweckursache vom menschlichen Bereich auf Grund der inneren Verwandtschaft von Aristoteles auch auf die Dingwelt übertragen wurde, bewirkt eine teleologische Welterklärung, die im Gegensatz steht zur mechanistischen.

Diese sieht nur die wirkenden Ursachen, das Werden, und sieht nicht die darin sich auswirkende Zweckmäßigkeit. Sie befürchtet, daß über dem Gesichtspunkt des Zweckes, der das Sollen im Auge hat, der andere, was die Dinge im Augenblick sind, vernachlässigt würde.

Weil aber Aristoteles nicht nur Verbindung zu den Physikern hatte, auf deren Atomistik die mechanistische Auffassung zurückgeht, sondern auch zu den Ethikern, die von den Eleaten her über die Begriffe des Seienden, des Einen und des Wahren reflektiert hatten und durch Aristoteles durch die Sokratik ergänzt worden waren, wodurch der Begriff des Guten in die finale Betrachtung hereinkam, war durch die Synthese des Aristoteles eine Weiterführung der Spekulation vorbereitet, die zugleich ethische und physische Sachverhalte im Auge behielt.

c) Die Transzendentalien:

So stellt die scholastische Lehre von den Transzendentalien die Weiterführung dieser aristotelischen Grundlegung dar, indem die

ethische Seite ergänzt wird durch die hinzukommenden Aufschlüsse aus der christlichen Offenbarung, was schon von den Kirchenvätern, besonders Augustinus, eingeleitet worden war. Transzendentalien heißen die ontologischen Begriffe, um ihre Seinsweise gegenüber den Kategorien näher zu bestimmen. Während die Kategorien neben der Substanz als Wesen des Seienden neun mögliche Inhärenzien an ihr (z. B. Größe, Beschaffenheit, Verhältnis, Tätigkeit) beinhalten und damit den möglichen Seinsweisen nachgehen, in denen Seiendes uns gegenübertreten kann, gehen die Transzendentalien über diese Seinsweisen hinaus zu den Bestimmungen, welche dem Seienden vor aller kategorialen Aufspaltung eigen sind.

Als solche Bestimmungen nennt Thomas v. Aquin: unum, verum, bonum, res, aliquid.

Von verschiedenen Aspekten her werden sie am Seienden sichtbar:

Als Sache (res) erscheint ein Seiendes, wenn es als solches betrachtet wird. Weil ihm ein Wesen (essentia) eigen ist, welches ein einziges ist, erscheint das Seiende als Unteilbares oder eines (unum). In Beziehung zu anderen Wesensträgern gesehen, ist es irgendeines unter vielen (aliquid). Auf den Geist bezogen ist das Seiende ein Wahres (verum), auf den Willen ein Gutes (bonum). Geist und Willen meint in christlicher Sicht nicht nur Geist und Willen des Menschen, sondern auch Gottes. Deshalb wird bei Thomas zwischen Geist und Willen bei Gott und dem Menschen unterschieden.

Demnach ist unsere Erkenntnis wahr, wie Willmann sagt, "wenn sie dem entspricht, was die Sache lehrt, aber diese lehrt uns, was Gott in sie gelegt hat. Unser Streben ist gut, wenn es dem Werte des Erstrebten entspricht, aber dieser ist zuhächst durch göttliche Zwecksetzung bestimmt." 243)

Wird das Gute nicht auf den Willen bezogen, sondern lediglich in seiner Seiend-heit betrachtet, dann erscheint es als das Vollkommene.

Spätere Scholastiker stellten als Transzendentalien *ens, unum, verum, bonum* zusammen und erklärten sie als eine Einheit in ihrer wechselseitigen Beziehung (*transcendentalia convertuntur*).

Damit ist Willmanns letzte Aussage über den Güterbegriff erreicht.

Der Güterbegriff ist potentiell im Seienden vorhanden im Hinblick auf den Menschen, dem es dann zum Gute und zum Werte wird.

Von Gott aus gesehen ist das Gute eine Vollkommenheit, die dem Seienden gleichsam als Mitgift Gottes eignet.

Willmann warnt davor, die Transzendentalien vom Gottesbegriff zu lösen.

Solche Skepsis habe Nominalismus zur Folge und damit eine Subjektivierung des "Wahren und Guten" ²⁴⁴⁾, eine Mahnung, die auch heute beherzigenswert bleibt, wo die Wertlehre in Gefahr steht, zum Gebrauch entleerter Worthülsen herabzusinken, welche unverbindlich bleiben und keinen Auftrieb und Maßstab im letzten geben können, wenn ihr organischer Bezug zum Gottesbegriff gelöst ist.

ABSCHLUSS.

Die vorliegende Arbeit folgt in ihrem Aufbau einer historischen Untersuchung, die monographisch aus Otto Willmanns Gesamtschrifttum den Güterbegriff herauslöste, beginnend mit den frühen Quellen und zu den späten fortschreitend.

Die Untersuchung führte zu folgendem Ergebnis:

Der Güterbegriff Otto Willmanns ist in seinem Bedeutungsgehalt nicht gleich geblieben, sondern hat eine Entwicklung durchgemacht.

Er entstand als Reaktion auf die subjektivistische Pädagogik Herbarts, die Willmann bei dem Herbartianer Ziller näher kennenlernte (1863/68). Herbart und Ziller forderten beide einen erziehenden Unterricht, Herbart von der natürlichen Ethik des kategorischen Imperativs Kants her, Ziller vom Religiösen, Christlichen her im Sinne reformatorischer Auffassung.

An Willmann läßt sich ein Hinausschreiten über Herbart und Ziller beobachten, seitdem er Ziller verlassen hatte. Dieses Hinausschreiten wurde ermöglicht einerseits durch Schleiermachers Erziehungstheorie, mit der Willmann durch Herbartschüler (besonders Waitz) bekannt wurde, andererseits durch den Kontakt mit katholischer Auffassung, die im Elternhaus grundgelegt, in den Studienjahren in den Hintergrund getreten war ¹⁾.

Sowohl Schleiermachers pädagogische Theorie als auch die katholische Lehre betonten Gemeinschaft, Überlieferung und Güter, so daß die Konzipierung des Güterbegriffes möglich wurde.

Sie erfolgte zwischen 1869 und 1871. Die erste, bisher aus Willmanns Nachlaß edierte Niederschrift darüber stammt aus dem Jahre 1871, möglicherweise vom 8. August.

Willmann ergänzte Herbarts Pädagogik zuerst durch die Schleier-

machers, welcher das Individuum nicht isoliert, sondern im sozialen Bezug sah. Dabei übernahm Willmann Schleiermachers Güterbegriff, der den Charakter eines soziologischen Derivats hat, d. h. die Gemeinschaften sind Träger und Maßstab der Güter und ihrer Überlieferung in der Erziehung (1872).

Willmann wird sich klar darüber, daß in der Erziehung die subjektive, objektive und soziale Seite gleichmäßig berücksichtigt werden müssen (1873).

Die siebziger Jahre sind charakterisiert durch eine klärende Vertiefung und Ausweitung des in die pädagogische Reflexion hereingenommenen sozialen Gesichtspunktes. Im Zuge dieser Erweiterung des Gesichtskreises wurde Schleiermachers Güterbegriff fragwürdig. Die historische Betrachtungsweise, für die sich bei Willmann eine Vorliebe beobachten läßt, brachte ihn zu Fall. Willmann sah, daß die Überlieferung der geistigen Güter durch die Generationen nicht konstant verlief, sondern durch neue "Kulturagentien" ergänzt, gefährdet oder verdrängt werden konnte, was sich historisch belegen ließ (1875).

Also konnten die Generationen und in ihnen die Gemeinschaften nicht letzter Maßstab für die geistigen Güter - einem Terminus Lorenz v. Steins - sein, sondern der Maßstab mußte in den Gütern selbst liegen. Hatte Schleiermacher die Gemeinschaften aus der Vernunfttätigkeit des Menschen abgeleitet und auch das Gut als Werk der Vernunfttätigkeit des einzelnen oder vieler einzelner betrachtet, so blieb letztlich damit doch das Subjekt Maßstab und Willmann sah sich durch Schleiermacher nur scheinbar über Herbart hinausgeführt. Doch hatten die sozialen und historischen Studien der siebziger Jahre, von Schleiermacher mitangeregt, weiterhelfende Stützpunkte aus der Antike und dem christlichen Mittelalter geboten.

Dazu gehörte vor allem der organische Gesichtspunkt, mit dem aristotelische Anregungen seines Lehrers Trendelenburg (über

Mager und v. Stein) bei Willmann um 1875 wieder wirksam wurden, wozu 1876 und um 1880 thomistische Anregungen kamen. In dem Bestreben über Herbarts einseitige Konzeption hinauszukommen, zeigt sich schon um 1870 Willmanns Zug nach einem umfassenderen Standpunkt, den er auch nicht in Schleiermachers idealistischer Konzeption fand.

Der christliche Aristotelismus schließlich gestattete es Willmann, für die verschiedenen Güter der sozialen Lebensbereiche ein Ordnungsprinzip zu finden, das nicht nur bewußtseinsimmanent wie bei Schleiermacher war, also konstruiert wurde, sondern als vorgegeben abgelesen werden konnte und sollte.

So legte Willmann in der Didaktik (1882/88) eine organische Gütereinteilung vor, die zugleich eine vertikale Bewertung enthielt. Die unterste Stufe sind demnach die materiellen Güter, über denen sich die geistigen oder ideellen Güter erheben. Diese können nun wieder intellektuelle, sittliche und spirituelle (religiöse) Güter sein.

Diese vertikale Gütereinteilung wird ergänzt durch eine horizontale, welcher individuelle und soziale Güter angehören.

Die horizontale und vertikale Einteilung ist organisch aufeinander hingeordnet und je auf ihren höchsten Beziehungspunkt, den religiösen, der so zum Maßstab für das einzelne Gut und die Güter in ihrer Gesamtheit wird. Dadurch wird eine normative Pädagogik möglich, welche dem spezifischen Bildungsgehalt des einzelnen Bildungsgutes gerecht zu werden vermag, ohne dabei seiner Unter- oder Überbewertung zu verfallen, einer Gefahr, die vom Zeitgeist her immer gegeben ist.

Der Güterbegriff beinhaltet nun nicht mehr nur Endprodukte menschlicher Tätigkeit wie bei Schleiermacher, sondern vorgegebene Güter, die nicht von Menschen stammen, an denen der Mensch nur Anteil sucht.

Durch die Frage nach dem vorgegebenen Ordnungsprinzip der

Güter wurde Willmann von der Sache her auf das Gebiet der Metaphysik verwiesen. Dabei erweist sich der Güterbegriff als zu den Transzendentalien gehörig. Der menschliche Wille ist hierbei auf das Gut hingeordnet. Ein Seiendes wird durch diesen Bezug zum Gut, der als solcher vom Verstand wahrgenommen wird, wobei der Mensch von der Sache her mensuriert wird. Dieses Maß ist im Seienden der menschlichen Vernunft von Gott vorgegeben und das Sich-Öffnen für dieses Maß erschließt den Bildungsgehalt der Sache (1914).

Willmanns Sicht des Güterbegriffes dürfte somit nicht nur der heutigen Wertlehre, die vom Subjektivismus bedroht ist, Anregungen bieten, sondern auch der heutigen Diskussion um das "Elementare" im Bildungsprozeß.

Wenn Klafki in diesem Zusammenhang Willmanns Beitrag in dem Terminus "Bildungsgehalt" sieht, so ist dem beizupflichten ²⁾.

Nimmt man Willmanns ontologische Position hinzu, dann sollte es doch wohl möglich sein, Kriterien zu finden für den "fruchtbaren Moment" im Bildungsgeschehen.

Die "Lebendigkeit" dieses "Momentes" ist ja nach Copei nicht lediglich eine "psychische Erregtheit", sondern die "Lebendigkeit des Sinnerfassens und Sinnschaffens" ³⁾.

"Sinnerfassen" geschieht zwar nur im Vollzug des "fruchtbaren Momentes". Weil aber nur dort ein "Sinn erfaßt" werden kann, wo er vorgegeben ist und sich deshalb erschließen kann von der Sache her, bleibt es aufgegeben, nach dem "Sinn"-gehalt des Unterrichtsstoffes zu fragen, womit Willmanns normative Güterskala wieder relevant wird.

ANMERKUNGEN

Zur Einleitung:

1) Zur Biographie Willmanns:

Charlotte Herder: Familiengeschichte der Familien Biller
und Willmann.

Dieselbe: Erinnerungsbuch aus Prag.

Eggersdorfer: Einführung in Otto Willmanns Leben und
Werk (in Didaktik, 6., unveränd. A. S. V-
XXXIV).

Zu § 1:

- 2) Über Herbart zum Aristotelismus, in: Jahrbuch des Vereins
für christliche Erziehungswissenschaft 8 (1917).
- 3) Vgl. §§ 1 und 2 dieser Arbeit.
- 4) Es sei denn, daß das noch ungesichtete stenographische Ma-
terial frühere Entwürfe Willmanns enthält.
- 5) Die Transkription der Vorlesungen von 1872 und 1873 lagen
in deutscher Schrift vor, ausgeführt durch Pohls Sekretärin,
wie Dr. Bitterlich-Willmann mitteilt. Nach diesen Transkrip-
tionen (Heftformat) wird im folgenden zitiert. Der Einfachheit
halber wird jeweils nur die Seitenzahl angegeben, was sich
für § 1 auf die Vorlesung von 1872 bezieht.
S. 1 - 4.
- 6) S. 4 - 10.
- 7) über Pestalozzi.
- 8) S. 10 f.
- 9) S. 12.
- 10) Ebda.
- 11) S. 12 f.
- 12) S. 17 - 19.
- 13) S. 19. In der Transkription ist "wissenschaftliche Besinnung"
unterstrichen. Solche Unterstreichungen sind relativ häufig,
werden aber nicht berücksichtigt, weil sie möglicherweise
von Pohl herrühren.
- 14) Ebda.

(§ 1. Fortsetzung der Anmerkungen)

- | | |
|---------------------------------|---|
| 15) S. 20 f. | 47) Vgl. § 4, E.I. dieser Arbeit. |
| 16) S. 22. | 48) Oben S. 7. |
| 17) S. 23. | 49) Oben S. 16. |
| 18) S. 24 f. | 50) S. 59. |
| 19) S. 25. | 51) Ebda. |
| 20) S. 25 f. | 52) S. 60. |
| 21) S. 27. | 53) Zu "organologisch" vgl.
Stippel, a. a. O. |
| 22) S. 28 f. | 54) Ebda. |
| 23) S. 35-38. | 55) S. 60. |
| 24) S. 36. | 56) Ebda. |
| 25) S. 37. | 57) S. 60-62. |
| 26) S. 38. | 58) S. 67 f. |
| 27) S. 39. | 59) Vgl. bes. § 4 dieser Arbeit |
| 28) S. 40. | 60) S. 69. |
| 29) Ebda. | 61) S. 69-71. |
| 30) Ebda. | 62) S. 71-73. |
| 31) S. 41 f. | 63) S. 73a. (In der Transkr. sind
zwei Seiten mit 73 bezeichnet,
weshalb die zweite davon hier
mit 73a bezeichnet wird.) |
| 32) S. 42. | 64) Ebda. |
| 33) Ebda. | 65) Ebda. |
| 34) S. 43. | 66) S. 74. |
| 35) S. 48 f. | 67) Ebda. |
| 36) S. 49. | 68) S. 74 f. |
| 37) S. 50 f. | 69) Siehe Willmanns "Geschichte
des Idealismus". |
| 38) in Leipzig (1863/68), | 70) S. 75. |
| 39) Vgl. bes. § 3 dieser Arbeit | 71) S. 76. |
| 40) S. 51. | 72) Ebda. |
| 41) S. 52. | 73) Ebda. |
| 42) Ebda. | 74) Ebda. |
| 43) S. 52 f. | |
| 44) S. 53 f. | |
| 45) S. 54 f. | |
| 46) S. 55-58. | |

ANHANG:

Anmerkungen	Seite	I - XVII
Abkürzungen		XVIII
Literaturverzeichnis		XIX-XXVI

Anmerkungen zu § 2:

Seitenzahlen ohne nähere Angaben beziehen sich auf die Transkription der Vorlesung von 1873.

- | | | | |
|-----|------------------------------|-----|---|
| 1) | Vgl. diese Arbeit oben S. 2. | 29) | Die Transkription bietet nicht immer abgeschlossene Sätze, weshalb hier in Klammern Ergänzungen geboten werden. |
| 2) | S. 1. | | |
| 3) | S. 114. | | |
| 4) | S. 115. | 30) | S. 64-66. |
| 5) | S. 1 f. | 31) | S. 66. |
| 6) | S. 3 f. | 32) | S. 68 f. |
| 7) | S. 7. | 33) | S. 69 f. |
| 8) | S. 17. | 34) | S. 70 f. |
| 9) | Ebda. | 35) | S. 71. |
| 10) | S. 40 f. | 36) | S. 71 f. |
| 11) | S. 41. | 37) | S. 73. |
| 12) | S. 41 f. | 38) | Offenbar setzt Willmann die Aufnahme in den staatlichen Verband nicht mit der Geburt an, sondern erst mit der Volljährigkeit. |
| 13) | S. 44. | | |
| 14) | Ebda. | | |
| 15) | S. 46. | | |
| 16) | S. 55. | 39) | S. 75. |
| 17) | S. 56. | 40) | S. 75-77. |
| 18) | S. 56 f. | 41) | S. 78-80. |
| 19) | S. 58. | 42) | S. 81. |
| 20) | S. 59 f. | 43) | S. 83. |
| 21) | S. 59. | 44) | Willmann gebraucht den Terminus "kollektiv" hier und a. a. O. seines Schrifttums synonym mit "sozial". |
| 22) | Vgl. Didaktik, Einleitung. | | |
| 23) | Vgl. unten § 3. | 45) | S. 84 f. |
| 24) | S. 62. | 46) | Vgl. Hessen a. a. O. II. Bd. Wertlehre. |
| 25) | S. 62 f. | 47) | S. 85. |
| 26) | S. 63. | 48) | Ebda. |
| 27) | S. 64. | | |
| 28) | Vgl. Stippel a. a. O. | | |

(Fortsetzung der Anmerkungen zu § 2)

49)	S. 85 f.	79)	S. 122.
50)	S. 86.	80)	S. 126.
51)	S. 87.	81)	S. 127.
52)	S. 87 f.	82)	S. 129.
53)	S. 90 f.	83)	S. 130.
54)	S. 92.	84)	S. 131.
55)	S. 94.	85)	S. 133 f.
56)	Ebda.	86)	S. 136-138.
57)	Vgl. bes. Donath, Fretlöh, Hartong.	87)	S. 139.
58)	S. 94.	88)	S. 140.
59)	S. 94 f.	89)	S. 141.
60)	S. 95.	90)	Ebda.
61)	S. 96.	91)	S. 142 f.
62)	Vgl. Stippel a. a. O.	92)	S. 215 f.
63)	S. 96.	93)	S. 147.
64)	Stippel a. a. O. S. 30.	94)	S. 152.
65)	Ebda.	95)	S. 153.
66)	Ebda.	96)	Ebda.
67)	S. 100.	97)	S. 156.
68)	S. 103.	98)	S. 157.
69)	S. 104.	99)	S. 160.
70)	S. 105.	100)	Ebda.
71)	S. 106 f.	101)	S. 163.
72)	S. 108.	102)	S. 164 ff.
73)	S. 110.	103)	S. 175.
74)	S. 110 f.	104)	S. 178.
75)	S. 112-114.	105)	S. 181.
76)	S. 114.	106)	S. 182.
77)	S. 116.	107)	Ebda.
78)	S. 116-139.	108)	S. 183.
		109)	S. 183-188.

(§ 1. Fortsetzung der Anmerkungen)

75)	S. 77.	106)	S. 129.
76)	S. 77 f.	107)	S. 129-131.
77)	S. 78 f.	108)	S. 132.
78)	S. 79 f.	109)	S. 132-134.
79)	S. 80 f.	110)	S. 134.
80)	S. 238.	111)	S. 135.
81)	Ebda.	112)	S. 136.
82)	Die Behandlung der Sprache reicht von S. 82-122.	113)	S. 137.
83)	S. 82.	114)	S. 138.
84)	Ebda.	115)	S. 139.
85)	S. 82-84.	116)	S. 143.
86)	S. 85.	117)	S. 144-153.
87)	Š. 88.	118)	S. 154 f.
88)	S. 89-91.	119)	Vgl. oben S. 34, S. 36.
89)	S. 92-94.	120)	Vgl. oben S. 37.
90)	S. 95.	121)	S. 155.
91)	S. 95-97.	122)	Ebda.
92)	S. 98.	123)	Ebda.
93)	S. 99.	124)	S. 157.
94)	S. 99-102.	125)	Ebda.
95)	S. 102-122.	126)	S. 158.
96)	Vgl. § 4 dieser Arbeit.	127)	Ebda.
97)	S. 106.	128)	Ebda.
98)	Ebda.	129)	S. 159.
99)	S. 108.	130)	Ebda.
100)	S. 108-109.	131)	Ebda.
101)	S. 114.	132)	S. 159 f.
102)	S. 122 f.	133)	S. 160.
103)	S. 124.	134)	Ebda.
104)	S. 128.	135)	S. 160-162.
105)	Ebda.	136)	S. 162.
		137)	S. 163.

(§ 1. Fortsetzung der Anmerkungen)

- | | | | |
|------|--|------|--|
| 138) | S. 163-166. | 166) | S. 190. |
| 139) | S. 167. | 167) | S. 192. |
| 140) | S. 167-175. | 168) | S. 193. |
| 141) | S. 167. | 169) | Im Zusammenhang mit Zillers erziehendem Unterricht. Vgl. Anm. 156. |
| 142) | Ebda. | 170) | S. 194. |
| 143) | S. 169-175. | 171) | S. 195. |
| 144) | S. 170. | 172) | S. 196-199. |
| 145) | S. 171. | 173) | S. 200. |
| 146) | S. 173. | 174) | S. 201. |
| 147) | S. 174. | 175) | S. 202. |
| 148) | wohl im Sinne von "ortsüblich". | 176) | S. 202 f. |
| 149) | S. 175. | 177) | S. 207. |
| 150) | Vgl. Anm. 149) | 178) | S. 230. |
| 151) | S. 176. | 179) | S. 231 f. |
| 152) | S. 177. | 180) | Vgl. Dempf: Die Einheit der Wissenschaft. |
| 153) | S. 179. | 181) | Diese Arbeit oben S. 24. |
| 154) | Vgl. dazu die Schilderung der Prager Zeit Willmanns durch seine Tochter Charl. Herder (oben Anm. 1). | 182) | Vgl. Mich. Schmaus: Kath. Dogmatik 2. Bd. Gott der Schöpfer und Erlöser. 3. und 4. umgearbeitete Aufl. 1949 Max Hueber Verl. München. |
| 155) | S. 180. | 183) | Vgl. Heinr. Weinstock: Die Tragödie des Humanismus. Wahrheit und Trug im abendländischen Menschenbild. Quelle und Meyer Heidelberg 1953. Dieser Versuch einer christlichen Lösung des Kulturproblems gerät in die Richtung des Pessimismus auf Grund der Überbetonung des Mangels im Sinne einer "totalen, tragischen Gebrochenheit des Menschen". |
| 156) | Vgl. diese Arbeit § 3. | | |
| 157) | S. 180. | | |
| 158) | S. 182-190. | | |
| 159) | S. 182 f. | | |
| 160) | S. 183. | | |
| 161) | S. 183 f. | | |
| 162) | S. 184. | | |
| 163) | S. 185 f. | | |
| 164) | S. 187 f. | | |
| 165) | S. 189. | | |

(Fortsetzung der Anmerkungen zu § 2)

110)	S. 188-192.	140)	S. 272.
111)	S. 192-197.	141)	S. 274.
112)	S. 198.	142)	S. 299.
113)	S. 198-201.	143)	S. 301.
114)	S. 202 f.	144)	S. 306.
115)	S. 205.	145)	Ebda.
116)	S. 213.	146)	Ebda.
117)	S. 214.	147)	Ebda.
118)	S. 216-220.	148)	S. 309.
119)	S. 221.	149)	S. 310.
120)	S. 224.	150)	Ebda.
121)	S. 228 f.	151)	S. 311.
122)	S. 230.	152)	S. 313.
123)	S. 235 ff.	153)	S. 321 f.
124)	S. 238.	154)	S. 324.
125)	Ebda.	155)	S. 324 f.
126)	Ebda.	156)	S. 326.
127)	S. 354.	157)	S. 315.
128)	S. 356.	158)	S. 339.
129)	S. 240.	159)	S. 341.
130)	S. 249.	160)	S. 345 f.
131)	S. 250.	161)	S. 335.
132)	S. 251.	162)	S. 351.
133)	Ebda.	163)	S. 353.
134)	S. 257.	164)	Ebda.
135)	S. 258.	165)	1869 von Dörpfeld in einer gleichnamigen Schrift behandelt, die Willmann in späteren Jahren bekannt wurde.
136)	S. 260.		
137)	S. 261.		
138)	S. 262.		
139)	S. 267.		

Anmerkungen zu § 3:

Willmanns "Pädagogische Vorträge" werden nach der 2. Auflage (1886) zitiert.

- | | |
|--|--|
| 1) Päd. Vorträge S. X. | 24) Ziller, Grundlegung S. 96. |
| 2) A. a. O. S. III. | 25) A. a. O. S. 24 f. |
| 3) Vgl. oben § 1 Anm. 4. | 26) Vgl. Otto Karrer: Neues Testament Verlag Ars sacra Josef Müller München 1950 S. 491 f. mit den dortigen Anmerkungen. |
| 4) Unter den 22 Titeln der Veröffentlichungen Willmanns bis 1870, deren Zusammenstellung Dr. Bitterlich-Willmann freundlicherweise mitteilte, werden die Pädag. Vorträge von 1867 auch erst 1869 aufgeführt. | 26a) Vgl. Enzyklika Papst Pius XII. "Mystici Corporis" Acta Apostolicae Sedis XXXV 1943. |
| 5) Didaktik 57 S. XVIII. | 27) Vgl. diese Arbeit oben S. 138. |
| 6) Päd. Vorträge S. III. | 28) Ziller, Grundlegung S. 26. |
| 7) Ebda. | 29) A. a. O. S. 514. |
| 8) A. a. O. S. IV. | 30) Unter den noch unveröffentlichten Briefen Willmanns bei Dr. Bitterlich-Willmann in Freiburg. |
| 9) Ebda. | 31) Hartong S. 10 mit den dortigen Belegen für Pohls Auffassung. |
| 10) A. a. O. S. 4 f. | 32) Vgl. diese Arbeit oben S. 10, 23, 84. |
| 11) A. a. O. S. 5. | 33) Vgl. Did. 57 S. VIII f. |
| 12) A. a. O. S. X. | 34) A. a. O. S. XIV |
| 13) Ebda. | 35) Vgl. Anm. 30 dieses Paragraphen. |
| 14) A. a. O. S. VIII. | 36) Did. 57 S. XVI. |
| 15) A. a. O. S. IX. | 37) Ebda. |
| 16) A. a. O. S. XII f. | 38) A. a. O. S. XIV. |
| 17) Did. 57 S. XII. | 39) Charlotte Herder, Prager Erinnerungen S. 110. |
| 18) Päd. Vorträge S. XI. | 40) A. a. O. S. 160 ff. |
| 19) Ziller, Grundlegung S. IX f. | |
| 20) A. a. O. S. 18. | |
| 21) Ebda. | |
| 22) A. a. O. S. 17 f. | |
| 23) Did. 57 S. XI f. | |

(Fortsetzung der Anmerkungen zu § 3)

- | | | | |
|-----|---|-----|--|
| 41) | Ziller, Herbartische Reliquien, Brief an Henderwerk S. 213 f. | 65) | Ziller, Grundlegung S. 292 (Sperrung von Ziller). |
| 42) | Did. 57 S. XVII f. | 66) | Ebda. |
| 43) | Willmann, Herbarts Päd. Schriften (1873) S. XVII f. | 67) | Willmann, Herbarts Päd. Schriften S. 538. |
| 44) | Ziller, Grundlegung S. 27. | 68) | A. a. O. S. 533. |
| 45) | Ebda. | 69) | A. a. O. S. 532 f. |
| 46) | Willmann, Herbarts Päd. Schriften (1873) S. 87. | 70) | Beide Begriffe bei Herbart; z. B. a. a. O. I. S. 365, 373. Weiter Nachweise im Register a. a. O. S. 676. |
| 47) | Ziller, Grundlegung S. 27 (Sperrungen von Ziller). | 71) | Ziller, Grundlegung S. 327. |
| 48) | A. a. O. S. 84 f. (Sperrungen von Ziller). | 72) | A. a. O. S. 325 f. |
| 49) | A. a. O. S. 27. | 73) | A. a. O. S. 329. |
| 50) | A. a. O. S. 31. | 74) | A. a. O. S. 333. |
| 51) | A. a. O. S. 31 f. (Sperrungen von Ziller). | 75) | Willmann, Herbarts Päd. Schriften S. 328. |
| 52) | A. a. O. S. 33. | 76) | A. a. O. S. 514. |
| 53) | Ebda. | 77) | A. a. O. S. 286 Anm. |
| 54) | Ebda. | 78) | A. a. O. S. 364 (Sperrungen als Kursivdruck bei Herbart). |
| 55) | Ebda. | 79) | A. a. O. S. 266. |
| 56) | A. a. O. §§ 9, 10. | 80) | A. a. O. S. 365 (Sperrungen statt Kursivdruck). |
| 57) | A. a. O. S. 237. | 81) | A. a. O. S. 365 Anm. 32. |
| 58) | Vgl. Stippel a. a. O. | 82) | A. a. O. S. 367. |
| 59) | Päd. Vorträge S. 13. | 83) | A. a. O. S. 290 Anm. 19. |
| 60) | A. a. O. S. 16. | 84) | Ziller, Grundlegung S. 292. |
| 61) | A. a. O. S. 4. | 85) | A. a. O. S. 316. |
| 62) | Willmann, Herbarts Päd. Schriften (1873) II. S. 568 f. | 86) | A. a. O. S. 317. |
| 63) | A. a. O. IIS. 80 f. (Sperrungen von Herbart). | 87) | PädVorträge S. 13. |
| 64) | A. a. O. S. 81. | 88) | A. a. O. S. 20. |

(Fortsetzung der Anmerkungen zu § 3)

- | | | | |
|------|---|------|--|
| 89) | A. a. O. S. 21. | 116) | A. a. O. S. XIX. |
| 90) | A. a. O. S. 44. | 117) | Eine diesbezügliche Bemerkung macht Willmann in einem seiner Briefe an Schwager Wuttke, welche autobiographisch für jene Zeit wertvoll sind und für diese Untersuchung bei Dr. Bitterlich-Willmann im Autograph eingesehen wurden. |
| 91) | A. a. O. S. 53. | | |
| 92) | A. a. O. S. 77. | | |
| 93) | Ebda. | | |
| 94) | A. a. O. S. 100. | | |
| 95) | Hartong S. 5. | | |
| 96) | Hendlmeier S. 60. | | |
| 97) | A. a. O. S. 52 f. | 118) | Did. 57 S. XV; vgl. auch Hartong S. 11-21. |
| 98) | Vgl. oben S. 108 f. | 119) | Did. 57 S. XXXII. |
| 99) | Hendlmeier S. 53. | 120) | Pohl über Willmann in: Lex. d. Päd. d. Gegenwart. Herausgeg. vom Deutschen Institut f. wissenschaftl. Päd., Münster i. W. 1932 Spalte 1302. |
| 100) | Vgl. Klafki a. a. O. | | |
| 101) | Did. 57 S. XIX. | | |
| 102) | Vgl. oben S. 89. | | |
| 103) | Did. 57 S. XIX. | | |
| 104) | Ebda. | 121) | Ebda. |
| 105) | Päd. Vorträge S. XI f. | 122) | Im gleichen Sinne spricht Eggersdorfer vom "Hinausschreiten über Herbart, das kein Bruch mit ihm war" (Did. 57 S. XVII). |
| 106) | Vgl. oben S. 136 f. | | |
| 107) | Päd. Vorträge S. XIII. | | |
| 108) | Zillerheft S. 104. | | |
| 109) | Did. 57 S. XVII f. | | |
| 110) | A. a. O. S. XVIII Anm. 13. | | |
| 111) | A. a. O. S. XVIII. | | |
| 112) | Aus einem Brief von Dr. Bitterlich-Willmann. | | |
| 113) | Did. 57 S. XVI. | | |
| 114) | In: Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft 8 (1917). | | |
| 115) | Vgl. diese Stelle nun auch in Did. 57 S. XVIII f. | | |

Anmerkungen zu § 4:

- | | |
|---|--|
| 1) Siehe oben S. 27. | 27) Ziller, Grundlegung S. 386 Anm. 2, |
| 2) A. a. O. S. 14. | S. 387 Anm. 2, |
| 3) A. a. O. S. 10. | S. 397 Anm. 1, |
| 4) A. a. O. S. 23. | S. 398 Anm. 1, |
| 5) Von Herbart zum Aristotelismus in: Jahrb. d. Vereins f. christl. Erziehungsw. 8 (1917) S. 5. | S. 426 Anm. 1, |
| | S. 478 Anm. 3, |
| | S. 524. |
| 6) Schleiermacher I, S. 9. | 28) Hartong S. 48. |
| 7) Schleiermacher II, S. 156. | 29) Oben S. 4 f. |
| 8) Schl. I. S. 417 Anm. 1. | 30) Oben S. 90. |
| 9) A. a. O. S. 28 f. | 31) Hörsaal S. 19. |
| 10) Vgl. Dempf S. 56 ff. | 32) Fretlöh S. 109. |
| 11) Schl. I. S. 147. | 33) A. a. O. S. 109 Anm. 373. |
| 12) A. a. O. S. 29. | 34) Oben S. 135. |
| 13) A. a. O. S. 30. | 35) Oben S. 28. |
| 14) Ebda. | 36) Oben S. 24. |
| 15) A. a. O. S. 144. | 37) Oben S. 21. |
| 16) A. a. O. S. 143. | 38) Oben S. 25. |
| 17) A. a. O. S. 153. | 39) Ebda. |
| 18) Siehe oben S. 27. | 40) Oben S. 26. |
| 19) Ziller, Grundlegung S. 59 f. | 41) Oben S. 27 f. |
| 20) Willmann, Herbarts Päd. Schriften S. V. | 42) Ziller, Grundlegung S. 46. |
| 21) Ziller, Grundlegung S. 55. | 43) A. a. O. vgl. bes. §§ 12 u. 13. |
| 22) Siehe oben S. 28. | 44) Oben S. 28. |
| 23) Ebda. | 45) Oben S. 33. |
| 24) Ziller, Grundlegung S. 34-58. | 46) Oben S. 34. |
| 25) A. a. O. S. 44. | 47) Oben S. 26. |
| 26) Siehe oben S. 27. | 48) Oben S. 27. |
| | 49) Schleierm., Sittenlehre S. 236. |
| | 50) A. a. O. S. 250. |
| | 51) Ebda. |

(Fortsetzung der Anmerkungen zu § 4)

- | | | | |
|-----|--|------|--|
| 52) | A. a. O. S. 253. | 80) | Schl. I. S. 12. |
| 53) | A. a. O. S. 254. | 81) | Ziller, Grundlegung S. 34. |
| 54) | Schl. I. S. 428 Anm. 32. | 82) | A. a. O. S. 35. |
| 55) | A. a. O. S. 423 Anm. 16. | 83) | A. a. O. S. 40. |
| 56) | Schleiermacher, Sittenlehre
S. 175 | 84) | A. a. O. S. 194 Anm. 2. |
| 57) | A. a. O. S. 179. | 85) | A. a. O. S. 194 Anm. 2,
S. 228, 273, 278. |
| 58) | A. a. O. S. 208. | 86) | Über Herbart zum Aristotelismus S. 4. |
| 59) | Oben ab S. 66. | 87) | Hartong S. 8 Anm. 1. |
| 60) | Oben S. 96. | 88) | Oben S. 90. |
| 61) | Vgl. oben S. 96 u. S. 98. | 89) | Did. 57 S. XV. |
| 62) | Oben S. 118. | 90) | Seidenberger S. 36. |
| 63) | Oben S. 69. | 91) | Donath S. 5 f. |
| 64) | Schl. I. S. 9. | 92) | A. a. O. S. 34. |
| 65) | Oben S. 90 f. | 92a) | A. a. O. S. 36. |
| 66) | Schl. I. S. 35. | 92b) | A. a. O. S. 72. |
| 67) | A. a. O. S. 53. | 93) | Toischer in: Festgabe
S. 237. |
| 68) | A. a. O. S. 53-56. | 94) | Fretlöh S. 108. |
| 69) | Oben S. 112. | 95) | A. a. O. S. 110. |
| 70) | Schl. I. S. 34. | 96) | A. a. O. S. 109; Über Herbart zum Aristotelismus
S. 5. |
| 71) | Ebda. | 97) | Hartong S. 69 f. |
| 72) | A. a. O. S. 141; S. 201. | 98) | A. a. O. S. 70. |
| 73) | Ziller, Grundlegung
S. 180 | 99) | A. a. O. S. 73. |
| 74) | A. a. O. S. 497. | 100) | Vorlesung 1875 (lag in
Schreibmaschinenschrift
vor) S. 2, 18, 158. |
| 75) | Oben S. 92. | 101) | Über Herbart zum Aristotelismus S. 5. |
| 76) | Schl. I. S. 34. | 102) | Vorlesung 1875 S. 61. |
| 77) | A. a. O. S. 274. | | |
| 78) | A. a. O. S. 142 f. | | |
| 79) | Willmann, Herbarts
Päd. Schr. S. VII. | | |

(Fortsetzung der Anmerkungen zu § 4)

- | | | | |
|------|---|------|---|
| 103) | Vgl. Did. 57 S. XVII | 129) | A. a. O. S. 138. |
| 104) | Biogr. Angaben zu Lorenz v. Stein bei Toischer a. a. O. S. 231. | 130) | A. a. O. S. 142. |
| 105) | Hörsaal S. 24. | 131) | A. a. O. S. 143. |
| 106) | A. a. O. S. 19. | 132) | A. a. O. S. 147. |
| 107) | Did. 57 S. 22 f., 51, 278. | 133) | A. a. O. S. 150. |
| 108) | Vorlesung 1875: Plato: Staat S. 3, 5; Aristoteles: Politik VII. u. VIII B. Erziehung; S. 5 f., 94, 151 f. | 134) | A. a. O. S. 158. |
| 109) | A. a. O. S. 127. | 135) | Ebda. |
| 110) | A. a. O. S. 50. | 136) | Did. 1882 S. 33 f. = Did. 57 S. 22 f. |
| 111) | A. a. O. S. 6. | | Des leichteren Vergleichs wegen wird im folgenden die Parallelstelle der neuesten Ausgabe der Didaktik (= Did. 57) mitangegeben, welche erstmals 1882 (1. Bd.) und 1888 (2. Bd.) erschien, 2. Aufl.: 1894, 3. Aufl. 1903, ab 4. Aufl. 1909 in einem Band vereinigt; 5. Aufl. 1923, 6. Aufl. 1957. |
| 112) | A. a. O. S. 12. | | |
| 113) | A. a. O. S. 17 ff. | | |
| 114) | A. a. O. S. 47. | | |
| 115) | A. a. O. S. 30. | | |
| 116) | A. a. O. S. 33. | 137) | Did. 1882 S. 76 = Did. 57 S. 51. |
| 117) | A. a. O. S. 35. | 138) | Did. 1882 S. 409 = Did. 57 S. 278. |
| 118) | A. a. O. S. 37. | | |
| 119) | A. a. O. S. 37-41. | 139) | Toischer S. 233. |
| 120) | A. a. O. S. 51-57. | 140) | Stein, Verwaltungslehre V. Bd. S. 1. |
| 121) | A. a. O. S. 58-64. | 141) | A. a. O. S. XVIII. |
| 122) | Klafki a. a. O. | 142) | A. a. O. S. XIX. |
| 123) | Vorlesung 1875 a. a. O. S. 64-94. | 143) | Ebda. |
| 124) | A. a. O. S. 100-117. | 144) | A. a. O. S. 2. |
| 125) | A. a. O. S. 120. | 145) | Willmann, Hist. Einführung in d. Metaph. (1914) S. 111. |
| 126) | A. a. O. S. 125. | | |
| 127) | A. a. O. S. 125-131. | 146) | Did. 1882 S. 33 f. = Did. 57 S. 22. |
| 128) | A. a. O. S. 132-136. | | |

(Fortsetzung der Anmerkungen zu § 4)

- | | | | |
|------|--|------|---|
| 147) | Did. 1882 S. 12 =
Did. 57 S. 8. | 159) | Did. 1882 S. 236 =
Did. 57 S. 158. |
| 148) | Did. 1882 S. 212 =
Did. 57 S. 142. | 160) | Did. 1882 z. B. S. 127, 129,
211, 214, 218, 221 u. a. |
| 149) | Did. 1903 II. S. 497 =
Did. 57 S. 605. | 161) | Werkstatt S. 98. |
| 150) | Did. 57 S. XXII | 162) | Did. 1903 II. S. 274 =
Did. 57 S. 460. |
| 151) | Werkstatt S. 252. | 163) | Vgl. Über Herbart zum
Aristotelismus. |
| 152) | A. a. O. S. 95-101. | 164) | Vgl. Anm. 162 dieses
Paragraphen. |
| 153) | A. a. O. S. 101-106. | 165) | G. d. I. III. (1897) S. 698. |
| 154) | Did. 1903 II. S. 397
Anm. 1 = Did. 57 S. 541
Anm. 1.
Did. 1903 II S. 428
Anm. 1 = Did. 57 S. 561
Anm. 3. | 166) | Vgl. Anm. 162 dieses
Paragraphen. |
| 155) | Diese Auskünfte über Klo-
ster Emaus stellte auf An-
frage freundlicherweise
P. Dr. Stephan Hilpisch brief-
lich zur Verfügung, wofür auch
an dieser Stelle gedankt sei.
Hilpisch schrieb eine umfas-
sende Geschichte des Benedik-
tinerordens und gehört als
Mönch von Maria Laach der
Beuroner Kongregation an. | 167) | Did. 1903 II. S. 529 =
Did. 57 S. 626. |
| 156) | Diese und andere persönl-
iche Auskünfte über ihren Va-
ter teilte Willmanns älteste,
noch lebende Tochter, Frau
Wegener, in einem Gespräch
im April 1959 in Freiburg mit.
Dafür sei auch hier herzlich
gedankt. | 168) | Vgl. Did. 1903 II. S. 265 f. =
Did. 57 S. 454 f. |
| 157) | Charl. Herder, Prager Erin-
nerungen S. 227. | 169) | Did. 1903 II. S. 528 =
Did. 57 S. 625. |
| 158) | Did. 1882 z. B. S. 234 Anm. 1 =
Did. 57 S. 157 Anm. 1.
Did. 1882 S. 241 Anm. 1 = Did. 57
S. 161 Anm. 1. | 170) | Did. 1903 II. S. 574 =
Did. 57 S. 656. |
| | | 171) | Did. 1903 II. S. 531 =
Did. 57 S. 628. |
| | | 172) | Hörsaal S. 30. |
| | | 173) | Did. 1882 S. 81 = Did. 57
S. 54 (mit Änderung des
Wortlautes) |
| | | 174) | Did. 1903 II. S. 583 f. =
Did. 57 S. 662. |
| | | 175) | Z. B. Did. 1903 II. S. 8, 203 =
Did. 57 S. 291, 413. |
| | | 176) | Did. 1882 S. 29 =
Did. 57 S. 19. |
| | | 177) | Did. 1903 S. 527 =
Did. 57 S. 625. |

(Fortsetzung der Anmerkungen zu § 4)

- | | | | |
|-------|---|------|--|
| 178) | Did. 1903 II. S. 497 =
Did. 57 S. 605. | 193) | Did. 1903 II. S. 503 =
Did. 57 S. 609. |
| 179) | Did. 1882 S. 48 f. =
Did. 57 S. 32 f. | 194) | Did. 1903 II. S. 89 f. =
Did. 57 S. 341 f. |
| 180) | Did. 1882 S. 49 f. , 303 =
Did. 57 S. 32 f. , 204. | 195) | Did. 1882 S. 169 =
Did. 57 S. 113. |
| 181) | Did. 1882 S. 49 f. =
Did. 57 S. 33. | 196) | Did. 1903 II. S. 86 =
Did. 57 S. 339. |
| 181a) | Did. 1903 II S. 40 =
Did. 57 S. 312. | 197) | Donath a. a. O. |
| 181b) | Did. 1903 II. S. 528 =
Did. 57 S. 625;
Did. 1903 II. S. 26 =
Did. 57 S. 303. | 198) | Did. 57 S. 493. |
| 181c) | Did. 1903 II. S. 229 =
Did. 57 S. 430. | 199) | Willmann, <i>Fundamental-</i>
<i>begriffe</i> S. 25 in:
1. Jahrb. f. christl. Er-
ziehungswissenschaft
(1908). |
| 182) | Vgl. Did. 1882 S. 212 f. =
Did. 57 S. 142. | 200) | Did. 1903 II S. 24 f. =
Did. 57 S. 302. |
| 183) | Did. 1882 S. 50 f. =
Did. 57 S. 34. | 201) | Did. 1903 II. S. 40 =
Did. 57 S. 312. |
| 184) | Ebda. | 202) | Did. 1903 II. S. 74 =
Did. 57 S. 333. |
| 185) | Did. 1882 S. 11 f. =
Did. 57 S. 8. | 203) | Did. 1903 II. S. 59-61 =
Did. 57 S. 323 f. |
| 186) | Did. 1882 S. 386 =
Did. 57 S. 263. | 204) | Did. 1903 II. S. 26 =
Did. 57 S. 303. |
| 187) | Did. 1903 II. S. 203 =
Did. 57 S. 413. | 205) | Did. 1903 II. S. 63 f. =
Did. 57 S. 326. |
| 188) | Vgl. Did. 1882 S. 95 =
Did. 57 S. 63. | 206) | Did. 1903 II. S. 217 =
Did. 57 S. 422. |
| 189) | Did. 1903 II. S. 498 f. =
Did. 57 S. 606. | 207) | Did. 1903 II. S. 210 =
Did. 57 S. 418. |
| 190) | Did. 1903 II. S. 500 = Did. 57 S. 208
607 | 208) | Did. 1903 II. S. 217 f. =
Did. 57 S. 422. |
| 191) | Did. 1903 II. S. 502 =
Did. 57 S. 608. | 209) | Did. 1903 II. S. 312 =
Did. 57 S. 419. |
| 192) | Ziller, <i>Grundlegung</i>
S. 60. | 210) | Did. 1882 S. 392 =
Did. 57 S. 266. |

(Fortsetzung der Anmerkungen zu § 4)

- | | | | |
|------|---|-------|--|
| 211) | Did. 1882 S. 388 =
Did. 57 S. 264. | 228) | Zum Verhältnis Willmann-Dilthey vgl. Hartong S. 153-172. |
| 212) | Did. 1903 II. S. 338, 497 =
Did. 57 S. 503, 605. | 229) | Werkstatt S. 59. |
| 213) | Did. 1903 II. S. 69 =
Did. 57 S. 330. | 230) | Vgl. Did. § 35 |
| 214) | Did. 1903 II. S. 68 =
Did. 57 S. 329. | 230a) | Fundamentalbegriffe S. 39. |
| 215) | Did. 1903 II. S. 252 f. =
Did. 57 S. 445. | 231) | Schleiermacher I. S. 131. |
| 216) | Vgl. oben S. 9 ff. | 232) | Did. 1903 II. S. 229 f. =
Did. 57 S. 430. |
| 217) | Did. 1903 II. S. 67 =
Did. 57 S. 328 f. | 233) | Did. 1903 II. S. 460 =
Did. 57 S. 581. |
| 218) | Siehe Anm. 215 dieses Paragraphen. | 234) | Did. 1903 II. S. 587 =
Did. 57 S. 664. |
| 219) | Vgl. Anm. 212 dieses Paragraphen. | 235) | G. d. I. III. S. 697. |
| 220) | Did. 1903 II. S. 63 =
Did. 57 S. 326. | 236) | Histor. Einführung in die Metaph. (1959) S. 339. |
| 221) | Ebda. | 237) | A. a. O. S. 340. |
| 222) | Did. 1903 II. S. 65 =
Did. 57 S. 327. | 238) | A. a. O. S. 373. |
| 223) | Vgl. Über Herbart zum Aristotelismus. | 239) | A. a. O. S. 351. |
| 224) | Did. 1903 II. S. 210 =
Did. 57 S. 417. | 240) | A. a. O. S. 378. |
| 225) | Did. a. a. O. | 241) | A. a. O. S. 379. |
| 226) | Did. 1903 II. S. 63 =
Did. 57 S. 326. | 242) | A. a. O. S. 380, 382. |
| 227) | Vgl. Willmanns Veröffentlichungen nach 1900, bes. Hörsaal und Werkstatt und die Jahrbücher des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft. | 243) | A. a. O. S. 386. |
| | | 244) | A. a. O. S. 387. |

Anmerkungen zum Abschluß:

- 1) Vgl. den intimen Briefwechsel zwischen dem Schüler und Studenten Willmann und seiner Mutter.
in: Charl. Herder, Familiengeschichte a. a. O.
- 2) Klafki, S. 179.
- 3) A. a. O. S. 359 f.

ABKÜRZUNGEN:

(Vgl. dazu Literaturverzeichnis!)

Päd. Vorträge	=	Willmann, Pädagogische Vorträge 1869. Zitiert wird nach der 2. Aufl. 1886.
Ziller, Grundlegung	=	Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht 1864. Zitiert wird nach der 2. Aufl. 1884.
Schl. I.	=	Schleiermacher I. = Schleiermachers pädagogische Schriften. I. Bd. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826.
Schl. II.	=	Schleiermacher II. = Schleiermachers pädagogische Schriften. II. Bd. Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse.
Schl. , Sittenlehre	=	Schleiermacher, Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre.
Did. = Didaktik	=	Willmann, Didaktik als Bildungslehre.
Did. 1882	=	Didaktik, 1. Ausg. 1882, I. Bd.
Did. II. 1903	=	Didaktik, 3. Aufl. II. Bd. 1903.
Did. 57	=	Didaktik, 6. Aufl. (beide Bde. in einem Bd.) 1957.
G. d. I.	=	Willmann, Geschichte des Idealismus, 3 Bde. (= I., II., III.). Zitiert wird nach der 1. Ausg. 1894-1897.
Hörsaal	=	Willmann, Aus Hörsaal und Schulstube. 1904. Zitiert wird nach der 2. Aufl. 1912.
Werkstatt	=	Willmann, Aus der Werkstatt der philosophia perennis. 1912.

LITERATURVERZEICHNIS:

Nur gelegentlich benutzte Literatur ist bei den Anmerkungen jeweils angegeben und wird im folgenden nicht mehr **aufgeführt**.

A. Quellenverzeichnis der benutzten Werke Willmanns in chronologischer Reihenfolge:

- WILLMANN, O. Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht. Leipzig 1869. 2. verb. Aufl. 1886.
- Pädagogische Vorlesung: "Erziehung als Überlieferung der Güter der Gesittung." 1872 zu Prag, nicht veröffentlicht.
- Pädagogische Vorlesung: "Erziehung als Assimilation des Nachwuchses". 1873 zu Prag, nicht veröffentlicht.
- Pädagogische Vorlesung: "Erziehung als Einführung in die Gesellschaft". 1875 zu Prag, nicht veröffentlicht.
Überschrift der Transkription:
"Allgemeine Pädagogik 1875".
- Joh. Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben, mit Einleitung, Anmerkungen und comparativem Register versehen. Leipzig I. Bd. 1873, II. Bd. 1875. 3. Aufl. herausgegeben zusammen mit Th. Fritzsche. 3 Bde. Osterwieck-Leipzig 1913-1919.
- Immanuel Kant: Über Pädagogik. Leipzig 1874. 3. Aufl. 1886.
- Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und der Geschichte der Bildung. 2 Bde. Braunschweig 1882 und 1888. 6., unveränd. Aufl. (gegenüber der 5. Aufl. 1923) mit einer Einführung in Otto Willmanns Leben u. Werk v. Fr. X. Eggersdorfer. Herder Freiburg i. Br. 1957.

WILLMANN, O.

Geschichte des Idealismus. 3 Bde.
Braunschweig 1894-1897.

- Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium bearbeitet. 1. Teil: Logik.
Herder Freiburg 1901.
- Das Prager pädagogische Universitätsseminar in dem ersten Vierteljahrhundert seines Bestehens.
Freiburg 1901.
- Philosophische Propädeutik. 2. Teil: Empirische Psychologie.
Freiburg 1904.
- Aus Hörsaal und Schulstube.
Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre. 1904.
2., stark vermehrte Aufl. 1912. Freiburg.
- Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft.
in: 1. Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft. 1908.
- Aristoteles als Pädagog und Didaktiker.
Bd. II der Sammlung "Die großen Erzieher".
Hrsg. v. R. Lehmann. Berlin 1909.
- Die wichtigsten philosophischen Fachausdrücke in historischer Anordnung.
Bd. 28 der Sammlung Kösel. Kempten 1909.
- Die Seelenvermögen als Lehrgegenstand der Pädagogik.
in: 3. Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft. 1910.
- Der Lehrstand im Dienste des christlichen Volkes.
Kempten 1910.
- Aus der Werkstatt der Philosophia perennis.
Gesammelte philosophische Schriften.
Freiburg 1912.

- WILLMANN, O. Artikel in: Lexikon der Pädagogik.
Hrsg. v. M. Roloff. Freiburg 1913-1917.
- Philosophische Propädeutik. 3. Teil:
Historische Einführung in die Metaphysik.
Freiburg 1914.
- Unter dem Titel: "Abriß der Philosophie"
erschieden die 3 Teile der "Philosophischen
Propädeutik" in einem Bd., erweitert durch
ein Vorwort von Max Müller und ein Namen-
und Sachregister (als Anleitung zum Studium)
v. Dr. Jakob Hommes, Regensburg.
5., unveränd. Aufl.
Freiburg 1959.
- Die Wissenschaft vom Standpunkt der katho-
lischen Wahrheit.
Paderborn 1916.
- Über Herbart zum Aristotelismus.
in: 8. Jahrbuch des Vereins für christliche
Erziehungswissenschaft. 1917.
- Was ich bei Ziller fand.
in: Pädagogische Studien. Jg. 39.
Dresden 1918 ("Zillerheft").

B. Dissertationen über Willmann:
(in chronologischer Reihenfolge)

- WENDT, Friedr. Herbart und Willmann in Bezug auf die Auf-
fassung der Stellung und Bedeutung des Unter-
richtes im System der Erziehung.
Breslau 1894.
- DONATH, W. Otto Willmann in seinem Verhältnis zu
Lorenz v. Stein.
Langensalza 1910.
- GREISSEL, G. Otto Willmann als Pädagog und seine Entwick-
lung.
Würzburg 1915.

- CLOSTERMANN, G.** Die Grundlagen der formalen Erziehungstheorie, dargelegt mit Hilfe der vergleichenden Strukturanalyse der Erziehungssysteme von Herbart, Natorp, Willmann-Toischer u. a.
Münster 1925.
- KURFESS, Franz** Otto Willmanns Sozialpädagogik.
Tübingen 1925.
- WEILER, Franz** Die sozialpädagogischen Ideen Otto Willmanns in ihrer Entstehung und Entwicklung.
Münster 1926.
- PIKBERG, H.** Soziologie und Pädagogik bei Willmann, Barth, Litt und Krieck.
Köln 1927.
- FRETLOH, Wilh.** Kultur und Erziehung bei F. D. Schleiermacher und O. Willmann.
Köln 1928.
- HENDLMEIER, J.** Ziller und Willmann in ihrer Auffassung und Wertung der Persönlichkeits- und Gemeinschaftserziehung.
Würzburg 1933.
- HARTONG, Konr.** Otto Willmann und seine Stellung in der Geschichte der pädagogischen Theorie.
Göttingen 1955.

C. Weitere Literatur über Willmann:

- BRAUN, A.** Otto Willmanns soziale Bildungslehre.
in: Wissen und Wirken, Donaauwörth 1946.
- EGGERSDORFER, Fr. X.** Dem Gedächtnis O. Willmanns.
Ansprache zur Enthüllung der Gedenktafel am Gebäude der Bundeslehrerbildungsanstalt in Wien 1957.
in: Die katholische Schule. Jg. 1957/Nr. 20.
- HERDER, Charlotte** Familiengeschichte der Familien Biller und Willmann.
Freiburg 1928.

- HERDER, Charlotte ... schaut durch ein farbiges Glas auf die aschfarbene Welt, Kindheit und Jugend im alten Prag. Zitiert als: "Prager Erinnerungen". Freiburg 1953.
- KLAFKI, W. Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1959.
- KURFESS, F. Methode des pädagogischen Denkens bei Willmann. in: Pharos 1929.
- PAULSEN, Fr. Philosophia militans. Berlin 1901.
- POHL, W. Beiträge zur Philosophia und Paedagogia perennis. Festgabe zum 80. Geburtstag von O. Willmann. Hrsg. v. W. Pohl. Freiburg 1919.
- Willmann: Pythagoreische Erziehungsweise. Hrsg. v. W. Pohl Freiburg 1922.
- O. Willmann, der Pädagoge der Gegenwart. Düsseldorf 1930.
- O. Willmanns religiöser Entwicklungsgang. Wien und Leipzig 1935.
- SEIDENBERGER, J. B. O. Willmann und seine Bildungslehre. in: Kultur und Katholizismus. Bd. IV. 1906.
- O. Willmann. Hamm(Westf.) 1919.

D. Sonstige Literatur:

- | | |
|--------------------------|--|
| ARISTOTELES, | Metaphysik. Griechische und deutsche Ausgabe o. J. |
| DEMPF, A. | Die Einheit der Wissenschaft.
W. Kohlhammer Verlag Stuttgart 1955. |
| DIRLMEIER, F. | Die Nikomachische Ethik des Aristoteles.
Berlin Akademie Verlag 1956. |
| DÖRPFELD, F. W. | Die drei Grundgebrechen der Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform.
Elberfeld 1869. |
| EUCKEN, R. | Die Lebensanschauungen der großen Denker.
Leipzig 1890. |
| FISCHER, A. | Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der sozialen Pädagogik.
in: Festschrift zu Kerschensteiners 70. Geburtstag. Leipzig 1924. |
| Hessen, J. | Lehrbuch der Philosophie. 3 Bde.
II. Bd. Wertlehre. III. Bd. Wirklichkeitslehre.
München 1947/48. |
| LAAS, E. | Idealismus und Positivismus.
1879 ff. |
| NATORP, P. | Sozialpädagogik.
Stuttgart, 1920. 5. Aufl. 1922. |
| SCHLEIERMACHER,
F. D. | Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre.
Berlin 1803. |
| - | Platons Phaidros in deutscher Übersetzung.
1915. |
| - | Friedrich Schleiermacher.
Pädagogische Schriften.
Unter Mitwirkung v. Th. Schulze herausgeg.
v. E. Weniger. I. Bd. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. II. Bd. Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse.
Verlag Helmut Küpper vorm. Georg Bondi
Düsseldorf und München 1957. |

- SCHWARTZ, E. Ethik der Griechen.
Hrsg. v. Will Richter. Stuttgart 1951.
- STEIN, L. v. Die Verwaltungslehre. V. Bd.
Stuttgart 1868.
- STIPPEL, Fr. Die Zerstörung der Person.
Kritische Studie zur nationalsozialistischen
Pädagogik.
Donauwörth 1957.
- TRENDELENBURG, A. Geschichte der Kategorienlehre.
Berlin 1846.
- Logische Untersuchungen.
2. Bde. 2. Aufl. Leipzig 1862. 3. Aufl. 1870.
- ZILLER, T. Grundlegung zur Lehre vom erziehenden
Unterricht. 1864.
2. verb. Aufl. mit Benutzung des handschrift-
lichen Nachlasses des Verfassers hrsg. v.
Th. Vogt. Leipzig 1884.
- Herbartische Reliquien. Ein Supplement
zu Herbart's Sämtlichen Werken.
Leipzig 1870. 2. Ausg. 1884.

Ferner wurde Einsicht genommen in verschiedene pädagogische Nachschlagewerke aus Willmanns und späterer Zeit.

Herr Dr. Bitterlich Willmann (Freiburg i. Br., Stadtstraße 7) stellte großzügigerweise die Transkriptionen der noch unveröffentlichten pädagogischen Vorlesungen zur Verfügung, die Willmann an der Universität zu Prag in den Jahren 1872, 1873 und 1875 gehalten hat.

Desgleichen gestattete Herr Dr. Bitterlich-Willmann Einblick in weiteres unveröffentlichtes Material Willmanns, besonders Briefe und einzelne Vorträge.

Für sein freundliches Entgegenkommen sei auch an dieser Stelle Herrn Dr. Bitterlich-Willmann herzlich gedankt.

Frau Wegener-Willmann (Freiburg) stand lebenswürdigerweise zu persönlichen Auskünften über ihren Vater zur Verfügung und überließ ihr Handexemplar der Prager Erinnerungen (ihrer Schwester Charlotte Herder) dem Verfasser zur Einsichtnahme.

Frau Wegener-Willmann sei auch hier nochmals herzlich gedankt.

Herr P. Dr. Stephan Hilpisch O. S. B. gab näher Auskunft über
Kloster Emaus in Prag, wofür ihm auch hier gedankt sei.

Lebenslauf

Ich wurde geboren am 9.11.1923 zu Sulzthal (Ufr.) als viertes von 5 Kindern des Schuhmachers und Landwirts Franz Moritz und seiner Ehefrau Anna geb. Schmalz. Aus der Volksschule der Heimatgemeinde trat ich 1935 in das Benediktiner-Missions-Seminar St.Ludwig (Ufr.) ein, nach dessen Abschluß ich 1940 die Oberschule für Jungen am Rennwegerring (Neues Gymnasium) zu Würzburg besuchte. Dort erhielt ich am 21.4.1943 den Reifevermerk. Die Ergänzungsprüfungen dazu legte ich - nach Wehrdienst und Kriegsgefangenschaft - 1949/50 an der Philosophischen Hochschule St.Ottilien (Obb.) ab.

Das weitere Studium führte mich an die Universitäten Würzburg und München. Ich studierte Pädagogik, Philosophie, Geschichte, Psychologie und Katholische Theologie. Insbesondere hörte ich die Herren Professoren Arnold, Berlinger, Bosl, Dempf, Hofmann, Keilhacker, Kuhn, Lersch, Müller, Schnabel, Schneider, Spörl, Stippel, Vetter, Voegelin.

Am Institut für Lehrerbildung zu Würzburg legte ich 1954 nach 4-semesteriger Ausbildung die I. Lehramtsprüfung für das Lehramt an Volksschulen ab. Die anschließende praktische Tätigkeit an 6 Volksschulstellen Unterfrankens schloß ich 1956 mit der II. Lehramtsprüfung ab.

Allen meinen Lehrern sage ich für ihre Anregungen Dank. In Bezug auf meine Promotionsarbeit danke ich besonders Herrn Prof. Berlinger, der mich zur näheren Beschäftigung mit Otto Willmann angeregt hat. Ferner danke ich Herrn Prof. Stippel und Herrn Prof. Keilhacker für die Annahme der Arbeit.

Franz Moritz

